

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Magale de Camargo Machado

**A constituição da personagem em ambiente virtual:
Possibilidades da Informática Educativa**

**Porto Alegre
2006**

Magale de Camargo Machado

**A constituição da personagem em ambiente virtual:
Possibilidades da Informática Educativa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Margarete Axt

**Porto Alegre
2006**

Magale de Camargo machado

**A constituição da personagem em ambiente virtual:
Possibilidades da Informática Educativa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 12 de julho de 2006.

Prof^ª. Dr^ª. Margarete Axt – Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Simone Moschen Rickes
(Professora da FACED)

Prof^ª. Dr^ª. Dinorá Moraes de Fraga
(Professora visitante – UNISINOS)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Glória Corrêa Di Fanti
(Professora visitante – Universidade Católica de Pelotas)

Para Fernando e Isadora todo o meu amor, carinho e o reconhecimento da parceria e da presença de suas vozes durante a elaboração destes escritos.

Ao concluir esta pesquisa, desejo agradecer:

À profa. Margarete Axt, não só por aceitar me orientar, mas por todo apoio, atenção, confiança e carinho que me permitiu vivenciar na elaboração da pesquisa.

Às Professoras Dinorá Moraes, Regina Sardi, Simone Rickes pelos apontamentos realizados na defesa da proposta.

Às Professoras Dinorá Moraes, Maria Glória Corrêa Di Fanti, Simone Rickes por aceitarem o convite de participar da defesa desta pesquisa.

Aos professores do PPGEDu com os quais tive o prazer de estudar durante o curso do mestrado nas disciplinas realizadas.

Aos funcionários do PPGEDu que me auxiliaram, esclarecendo dúvidas e que me acolheram em momentos tão decisivos como marcação da defesa da dissertação entre outros momentos.

Ao grupo de pesquisa do Lelic, e especial a Carime Elias e Elena Sol que me ajudaram como interlocutoras constantes para a elaboração do texto da pesquisa.

À Rafael Peruzzo Jardim, pela atenciosa correção do português.

Às professoras Leni, Denise, Gládis e às estagiárias de psicologia Joice, Patrícia, Ondina e Luciani que apostaram no Piep como possibilidades de intervenção no universo escolar e me oportunizaram acompanhar os seus trabalhos e conhecer os alunos com os quais trabalham.

Às equipes diretivas das escolas com as quais interagi na construção das condições de possibilidade da pesquisa, conjuntamente com o Piep.

Aos colegas da secretaria de educação e da secretaria de saúde de Novo Hamburgo que, muitas vezes foram interlocutores confiantes no trabalho que derivou esta pesquisa e por suportarem meus momentos de ausência em função da construção da mesma.

Ao meu pai Hélio Machado e minha mãe Celina pela confiança e por todos o cuidados realizados com a minha filha nos momentos em que eu estive ausente.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, que confiaram na proposta de trabalho e me ensinaram sobre as possibilidades da interação e constituição das personagens em ambiente virtual.

Aos professores, supervisores e orientadores e estagiários e psicologia e todos aqueles que ainda hoje manifestam sua aposta e investimento na metodologia de intervenção que de certa forma se faz presente nesta pesquisa.

A todos aqueles amigos e colegas que em algum ou outro momento puderam compartilhar comigo minhas elaborações na pesquisa e me fizeram acreditar, criticar e apostar na elaboração da mesma.

Resumo

O tema da pesquisa trata-se da construção de uma metodologia de intervenção no ensino fundamental, utilizando ambientes interativos numa perspectiva interdisciplinar, dentro de uma política de inclusão. Seu propósito está relacionado à investigação da relação com o outro como um meio pelo qual ocorre a socialização e a singularização na dinâmica das interações via rede de computadores. Analisamos as réplicas de diálogo entre os participantes do Piep, projeto interdisciplinar entre a psicologia, a informática educativa e a pedagogia. A pesquisa possui dois objetivos: de um lado, analisar dialogicamente especificidades da interação entre os alunos, participantes do Piep, cujos enunciados escritos remetem a diferentes posições dos sujeitos envolvidos e, de outro, discutir efeitos das relações dialógicas produzidas na interlocução em ambiente virtual.

Para que fosse possível realizar a análise com base nas interações das crianças em rede de computadores, optou-se por construir ambientes virtuais para três grupos de alunos do Piep, nos quais havia em média dez participantes cada. As interações tornaram-se material a ser analisado. Utilizamos uma metodologia de análise inspirada nos estudos das personagens de Dostoiévski realizado por Mikhail Bakhtin.

O referencial teórico está fundamentado principalmente na filosofia da linguagem, a partir de Bakhtin, mediado por conceitos da psicanálise representados por Jacques Lacan, Maria Rita Kehl e Sigmund Freud.

A análise buscou indicações da constituição da personagem em ambiente virtual. A interpretação da personagem foi realizada como um sentido encontrado nas relações dialógicas entre os enunciados dos alunos. A partir da análise apontamos para um sujeito que se constitui na linguagem, assim como as personagens, analisadas por Bakhtin. Além disso, analisamos a personagem constituindo-se na relação com o outro sem deixar de salientar a importância da sua própria visão. A relação eu/outro foi analisada como imprescindível para as construções coletivas, possibilitadora para a perspectiva de personalização, na qual o sujeito pode ser reconhecido ocupando um lugar único e singular em meio ao coletivo. Desta forma, o trabalho através de ambiente interativo na proposta do PIEP abriu possibilidades para as relações dialógicas, produzindo sentidos, criando posições de autoria.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Ambiente Interativo, Personagem, Relações Dialógicas.

Resumé

Le sujet de la recherche porte sur la construction d'une méthodologie d'intervention dans les écoles élémentaire qui utilise des ambients interactifs dans une perspective interdisciplinaire, et cela au sein d'une politique d'intégration scolaire. Est au centre de l'investigation la relation avec l'autre comme un moyen par lequel se construisent socialisation et singularisation dans la dynamique des interactions qui ont lieu dans les réseaux d'ordinateurs. Nous avons analysé des répliques de dialogues entre les enfants qui ont participé au PIEP, Projet Interdisciplinaire liant la Psychologie, l'Informatique Éducative et la Pédagogie. La recherche a deux objectifs : d'une part, analyser dialogiquement les spécialités de l'interaction entre les élèves, participants du PIEP, dont les énoncés écrits renvoient à différentes positions de sujets, et de l'autre, d'autre part discuter les effets des relations dialogiques qui se sont les effets dans cette milieu virtuel.

Pour rendre possible la réalisation de l'analyse à partir des interactions des enfants dans des réseaux d'ordinateurs, nous avons choisi de construire des ambients virtuels pour trois groupes d'élèves du PIEP, avec en moyenne dix participants par groupe. Les interactions ont constitué le matériau d'analyse. On a utilisé une méthodologie d'analyse inspirée des études réalisées par Mikhaïl Bakhtine sur les personnages de Dostoïevski.

Notre support théorique s'est basé principalement sur la philosophie du langage (Bakhtine), sur les concepts de la psychanalyse représentés par Jacques Lacan, Sigmund Freud et Maria Rita Kehl.

L'analyse a cherché des indications de la constitution du personnage dans un ambient virtuel. L'interprétation a été réalisée comme un sens trouvé dans les relations dialogiques entre les énoncés des élèves. À partir d'analyses, nous avons signalé un sujet qui se constitue dans le langage, ainsi que les personnages analysés par Bakhtine (1992). En outre, nous avons analysé le personnage qui se constitue dans la relation avec l'autre sans cesser de relever l'importance de sa propre vision. La relation *je-autre* a été analysée comme indispensable pour les constructions collectives, ce qui donne des possibilités pour la perspective de personnalisation, dans laquelle le sujet peut être reconnu comme en occupant une place unique et singulière dans le collectif. De cette forme, le travail à travers des ambiances interactives au sein du PIEP a ouvert des possibilités pour les relations dialogiques, en produisant du sens, en criant qualité d'auteur.

Mots-clef : intégration, personnage, relations dialogiques, ambients interactives.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1. Formulação do problema	14
1.2. Objetivos	22
1.3. Questões norteadoras	23
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA, RESGATE HISTÓRICO E VIAS DE DEFINIÇÃO DO PIEP	27
2.1 História da informática na educação em Novo Hamburgo, um breve escrito	31
2.2 Em que consiste o PIEP?	33
2.3 Introdução sobre o material analisado na pesquisa	35
3 REFERENCIAL TEÓRICO	37
3.1 A complexidade, a heterogeneidade, a abertura e a inconclusividade como aspectos constituintes da obra de Bakhtin	39
3.2 Considerações introdutórias sobre a personagem em Bakhtin	43
3.3 Breves reflexões sobre o dialogismo	45
3.4 As relações dialógicas	48
4 METODOLOGIA	52
4.1 Detalhamentos sobre a construção do material de análise da pesquisa	59
5 ANÁLISE DO MATERIAL DA PESQUISA	61
5.1 A personagem <i>no for-chat</i>	63
5.2 A personagem e a(s) máscara(s)	67
5.3 A personagem na perspectiva da interação: simultaneidade e coexistência	70
5.4 A personagem, seu ponto de vista do mundo e de si mesma no mundo	77
5.5 Considerações sobre o excedente de visão	83
5.6 Intertextualidade e as relações fraternas	90
6 CONCLUSÃO	98
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	105
ANEXO A – INTERAÇÃO ENTRE AS PERSONAGENS	106
ANEXO B – EM SUPOSIÇÃO DO OUTRO	116
ANEXO C – BRINCAR E ESCOLHER ICONES	119

1 INTRODUÇÃO

Essa investigação se constitui a partir do efeito de plurivocidade¹, consideramos as várias vozes que compõem o campo dessa pesquisa que, nesse caso consiste no universo da rede municipal de ensino fundamental, que segue uma política de inclusão escolar nos últimos anos. Encontramos, entre outros atores educacionais, professores, pedagogos, alunos participantes, estagiários de psicologia, psicólogos, orientadores educacionais, pais. Cabe salientar também as diferentes vozes encontradas, articuladas no meio acadêmico, desta universidade: as vozes dos colegas de pesquisa, dos professores orientadores, dos autores lidos e estudados.

A seleção do campo da pesquisa partiu de uma experiência de trabalho no ensino fundamental, em um projeto intitulado PIEP (Projeto Interdisciplinar que envolve a Psicologia, a Informática Educativa e a Pedagogia). Ele constitui-se num projeto desenvolvido na Rede Municipal de Novo Hamburgo, ilustrativo de uma construção interdisciplinar dentro do que podemos chamar de práticas criativas, no sentido de que se constrói ou que flui de um contexto de necessidade que visa a busca de intervenções para a inserção social nos processos de aprendizagem de alunos do ensino fundamental. O PIEP é o projeto do qual foi coletado o material para a análise dessa pesquisa.

¹ O termo plurivocidade não designa necessariamente o que a polifonia vem a explicitar na teoria de Bakhtin. pois a polifonia implica num certo rigor de várias vozes em equípôlência, sem hierarquia. É o caso do autor que dá espaço de autoria para a personagem, sem hierarquia. A voz do autor fica entre várias vozes na obra, o mesmo desenvolve um diálogo com as personagens. Esta análise é realizada por Bakhtin a partir da obra de Dostoiévski. Já a plurivocidade não implica a preocupação de Bakhtin com a equipolência das vozes (ou a não hierarquia entre as vozes) e mantém como núcleo as diversas vozes presentes em cada palavra, enunciado. (Di Fanti, 2004, p. 41)

Como integrante do quadro de carreira da Rede Municipal de Ensino, participei do PIEP desde o seu princípio. Fui criadora do projeto, assessorei e supervisionei², estabelecendo um diálogo interdisciplinar na área da educação. Ao partir desta experiência profissional para o desenvolvimento da pesquisa, demarco também uma mudança da minha posição. Essa mudança é fruto de um longo trabalho de estudo, de interrogações, de desafios, de muita interlocução. A partir disso, construí meu lugar de pesquisadora, não como pronto ou fechado, mas em construção constante.

Essa escolha se deu pelo desejo de investir em uma via que fizesse avançar na construção das condições de possibilidade e de avaliação do PIEP, que estivesse relacionada à consideração das diferenças num processo de inserção escolar. O avanço refere-se, mais especificamente, à experiência de interação entre os alunos em rede de computadores, via internet, como mais uma via de intervenção junto ao projeto. Dentro disso, o material que analisamos foi constituído através de uma seleção de mensagens/produções discursivas dos sujeitos/alunos envolvidos na pesquisa. Utilizamos do computador em rede de ferramentas³ que privilegiam a interação, a produção coletiva, colaborativa e a publicação dessas produções/criações, que vêm permeando o PIEP.

Uma das perguntas centrais que orienta a análise do corpus é relativa ao efeito do uso do computador sobre o que implica o imaginar, o simbolizar e o criar, admitindo o trânsito entre a singularidade⁴ de cada um dos participantes e a sua amarração com a coletividade das produções/criações dos alunos, fazendo parte dos processos de produção de sentido.

² A assessoria está diretamente referenciada numa construção interdisciplinar no universo educacional. O referencial teórico presente no trabalho ao que concerne à contribuição para pensar o (psi)quismo foi a psicanálise. A supervisão de psicologia está relacionada ao trabalho de acompanhamento dos estagiários de psicologia da Unisinos, que participam desde o início do projeto.

³ As ferramentas que foram utilizadas para a interação e publicação dos alunos, no PIEP, são chamadas *For-chat* e *AVENCCA*. Elas são desenvolvidas no LELIC – Laboratório de Estudo em Linguagem, Interação e cognição, na UFRGS e serão descritas, com mais detalhes no item: Histórico do PIEP e contextualização da pesquisa.

⁴ O termo singularidade, originário de singular, menciona o que faz um. Também podemos relacionar essa expressão ao que é particular de um sujeito ou de uma produção. Estamos nos guiando pela idéia de se fazer um no coletivo, deixando marcas de um sujeito de enunciação, criação, delimitadores da singularidade e das diferenças. Além disso, nos orientamos pelo que Bakhtin nos situa com relação à atividade estética. Ele diz que é fundamental preservar um lugar único a ser ocupado no mundo, na relação com o outro.

Encadeada à questão descrita acima, a pesquisa também se encontra orientada pela interrogação sobre os efeitos do encontro entre a tecnologia da informática e a consideração das diferenças no contexto educacional do ensino fundamental. Nesse encontro, supomos ricas contribuições para o processo de inclusão das diferenças, das singularidades, no que se refere aos processos heterogêneos, complexos de socialização e aprendizagem.

A aprendizagem tem dois sentidos nesta pesquisa. Há momentos em que poderemos entendê-la como estando relacionada aos processos formais de aprendizagem escolar ligada às áreas do conhecimento. No caso do PIEP, essa perspectiva não é trabalhada de uma maneira direta. As aprendizagens realizadas devem se dar como efeito de um processo de criação e de reflexão do eu na escola, no mundo em geral. Nesse caso, as aprendizagens são expressas nas construções que os alunos realizam a partir daquilo que os interroga, os instiga a pensar enquanto sujeitos participantes desses grupos. As reflexões realizadas pelos alunos são consideradas parte constituinte, mas também resultante dos processos de construção do grupo. Consideramos que as aprendizagens fazem parte de vivências singulares em meio a processos coletivos e dialógicos. Dentro disso, pensamos que estes enfoques não são excludentes entre si.

Contudo, existem situações em que o nosso olhar pode fazer diferença no processo de reconhecimento da produção de sentido dos processos de aprendizagem construídos. Podemos enfatizar uma perspectiva mais aberta, não acabada, propiciadora da liberdade de criação. Este enfoque dirige o trabalho no PIEP, embora não seja tomando como única possibilidade dada ao campo educacional, mas como uma abordagem necessária ao contexto escolar.

A seção que apresenta a construção teórica tem como ponto de partida o estudo fundamentado na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. São enfocadas: a formulação que o autor realiza sobre a palavra, como um elemento que permite a materialidade das produções/criações dos alunos e um trânsito entre o singular o coletivo; o estudo de formulações que remetem à heterogeneidade, à complexidade e ao trabalho criativo como sendo da ordem do dialogismo, da plurivocidade e da alteridade em Bakhtin; a conceitualização de relações dialógicas como o objeto do dialogismo; e um enfoque sobre a posição da personagem na

literatura, buscando entender como essa se constitui e relacionando-a às personagens que constituímos na vida.

A análise do material selecionado tem como eixo principal a constituição da personagem no ambiente telemático. Essa análise será considerada um efeito de sentido encontrado nas enunciações dos participantes. Será apresentada uma definição de personagem pela via da personalização⁵ com base na origem etimológica da palavra. Esta será relacionada com o uso da máscara, que no teatro grego era utilizada para exaltar a voz das personagens. Depois disso, analisaremos a constituição das personagens em simultaneidade, coexistência e interação, num ambiente coletivo que se consolidou no *for-chat*, constituindo uma nova dimensão de espaço num corte temporal. Também trabalharemos com a personagem, com seu ponto de vista do mundo e de si mesma no mundo. Após esse item, buscaremos o conceito do excedente de visão estética, que nos auxiliará a compreender a relação com o outro, trazendo a dimensão eu/outro que foi perpassando todos os itens de análise da constituição da personagem no *for-chat*.

A partir disso, será buscado um diálogo com a teoria psicanalítica a partir do conceito de função fraterna, segundo Maria Rita Kehl. Ele será situado para o estudo sobre a relação com o outro semelhante na consolidação da diferença, na emergência da singularidade em relação com a coletividade.

O estudo que aqui se tece teve como referencial principal a teoria de Bakhtin, mediado por conceitos da psicanálise, significativos nos propósitos da pesquisa. A interdisciplinaridade compôs o encontro entre as novas tecnologias da informática e a educação, as produções/criações que estarão consolidando a posição dos sujeitos da pesquisa. A dimensão da virtualidade possibilitou a realidade dos ambientes em rede de computadores e que, por sua vez, possibilitou os encontros presenciais e à distância entre os sujeitos participantes. Os cruzamentos destes fios oferecem possibilidades para as construções discursivas e possibilitam o estudo e o

⁵ Também utilizamos o conceito de personalização a partir de Bakhtin (2000, p. 411): “processo de reificação e processo de personalização, mas esta jamais poderá ser uma subjetivação. O limite não é o *eu*, porém o *eu* em correlação com outras pessoas, ou seja, eu e o outro, eu e tu”.

acompanhamento de supostos meios de produção de sentido construídos e manifestados nos contextos educacionais.

Dessa forma, a presente pesquisa faz parte do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Está vinculada à linha de pesquisa Educação: Arte Linguagem Tecnologia. A linha de pesquisa focaliza o campo da educação em suas articulações com arte, linguagem e tecnologia, problematizando diferentes contextos e perspectivas. A temática: Estudos em Linguagem, Interação e Cognição – coordenada por Professora Dr^a Margarete Axt Linguagem, interação e cognição constituem focos temáticos para problematizar a educação em rede, na perspectiva das tecnologias digitais e da linguagem, privilegiando produção de sentido, autoria coletiva, multiplicidade e coexistência do heterogêneo.

1.1. Formulação do problema

Um dos pontos de partida da presente pesquisa é o fato de que, quando vivenciamos uma realidade educacional com a presença da informática educativa, percebemos que não podemos mais pensar a educação sem considerar essa presença. Isso se dá pelo fato de que as tecnologias digitais fazem parte da sociedade atual. Mesmo os cidadãos que não têm acesso são tocados, atingidos pelo discurso que circunda esta tecnologia, o que aparece no interesse, na curiosidade dos alunos pelos momentos de informática na escola. Além disso, a informática abre um leque de outras possibilidades de trabalho para o educador e o educando.

Ao estarmos em contato com os meios educacionais, nos vemos diante da necessidade de perspectivas de ampliação de recursos de trabalho, com vistas à construção de novas condições de possibilidade para o processo educacional. Quando nos dirigimos à informática educativa, num processo de inovação e qualificação educacional, através dos laboratórios de informática nas escolas, dos computadores em salas de aula, do ensino a distância, etc., sabemos que não é possível pensar nestas tecnologias sozinhas, isoladas em sua tecnicidade.

Para avançar nesta reflexão, é necessário que conceitos sejam revisitados, produzidos ou reapropriados, segundo contextos próprios e não só transferidos de campos já existentes para novos campos de ação e interação. Em meio a isso, as tecnologias da informática também se colocam como recurso produtor de interrogação e de inovação no campo educacional. Elas podem ser compreendidas como nos coloca Axt (1999, p. 9):

Este novo *lócus*, ao exigir procedimentos que possam levar à articulação conceitual e à mútua implicação, demanda esforço de ação/reflexão, que acaba por abrir para novas possibilidades interpretativas, antes impensadas, insuspeitáveis, novas possibilidades de produção de sentido, novas posições de enunciação.

Ao pensarmos nas condições de possibilidade para o uso das novas tecnologias no campo educacional, Axt (2000, p. 52) defende a necessidade de uma abordagem “desde a perspectiva de um processo complexo, na sua relação com a universidade e a pesquisa, as políticas governamentais e institucionais”. A autora ressalta a importância do conhecimento mútuo das demandas existentes, através de uma rede dialógica de interação, com a participação dos vários atores envolvidos “para a implementação de ações que respeitem as diferenças, as sensibilidades e as especificidades dos setores e atores envolvidos, bem como para a avaliação dos impactos e dos efeitos resultantes”. (ibidem)

Podemos relacionar esta potencialidade com o cotidiano escolar, através dessa interrogação: como trabalhar com as diferenças, sem cair nas armadilhas do puro controle, da normalização, da homogeneização e do atendimento das hegemonias de poder político e social que também nos constituem como profissionais e pesquisadores no campo da educação?

Partimos do pressuposto de que as diferenças humanas são existentes e pulsantes. A condição de vida psíquica se fundamenta na diferença. O sujeito se origina de uma dissimetria na relação com o outro. Mesmo sendo tomado pelo desejo do outro, pelo desejo de ser desejado, amado, reconhecido, só pode emergir pela sua diferença - pela sua singularidade. Interrogamo-nos como intervir com e pela diferença no contexto escolar, considerando-a necessária para a vida humana, sem cair numa perspectiva individualizante. Esta perspectiva aqui é situada em busca de um distanciamento do entendimento frente à demanda social atual de sermos plurais,

diversos, com a presença de uma “norma transparente”⁶, ou seja, de entender a diferença a partir do referencial da normalidade. Como nos coloca Skliar (1999, ps. 22 e 23):

as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade”; (...) diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas (...) não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada pela normalidade.

Entendemos que as diferenças podem estar relacionadas à singularidade nos processos de socialização e de aprendizagem na escola. Consideramos singularização um processo de criação em que o sujeito, ao realizar uma produção (desenho, escrita, fala ou enunciado, entre outros), se inscreve na coletividade. É por meio de um processo de singularização que ele se diferencia, se faz um no coletivo.

No entanto, naquilo que nos convoca hoje - diferenças no campo educacional - destacamos uma multiplicidade quanto aos processos de inserção nas aprendizagens por parte das crianças e adolescentes na escola. Escutamos que a instituição escolar não sabe o que fazer com os alunos que não acompanham a produção de conhecimento de acordo com as séries, faixa etária ou currículo vigente. Muitas vezes, a escola é questionada ao lidar com os diferentes modos de aprender. Observamos também situações em que familiares manifestam, através de suas falas, um não saber o que fazer com os seus filhos, ou um não saber o que fazer com aquelas questões que a escola coloca para a família. Por outro lado, ao nos depararmos com as diferenças, a instituição escolar muitas vezes acaba por decidir em favor de intervenções que tendem a individualizar, ou

⁶ “Norma transparente” é um termo de Homi Bhabha (1990), utilizado por Skliar, em seu texto “A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade” - (Educação e Realidade, Porto Alegre, V.24, nº 2, 1999, p. 22) A referência a Skliar é realizada por sua contribuição nas políticas de inclusão, problematizando o binômio – inclusão versus exclusão.

seja, a restringir a problemática à criança ou a seus familiares⁷, jogando sobre os mesmos uma responsabilidade que seria muito mais coletiva que individual.

Outra via que a escola busca para lidar com a diferença (quando esta não coincide com o acompanhamento das premissas ou referenciais de socialização e aprendizagem padronizados de acordo com a idade e série) é a produção e endereçamento de uma demanda para a área da saúde, ou seja, para atendimentos clínicos. Estas situações de parceria entre o atendimento pedagógico e o atendimento clínico muitas vezes se consolidam efetivamente em práticas necessárias e eficazes para muitas situações de alunos. Tais situações requerem a avaliação das razões pelas quais se dão os encaminhamentos dos alunos para atendimentos clínicos, no sentido de não atender à lógica de concentração e individualização das questões problemáticas de socialização e de aprendizagem. Porém reconhecemos o fato de que intervir com a especificidade da clínica se faz necessário em muitas situações.

Novamente encontramos construções institucionais que se encarregam de desenvolver uma organização e uma estabilidade para o contexto, tornando-se necessárias à estrutura escolar com a qual convivemos. Tais práticas estruturam algumas categorias como: a de sujeitos bem-sucedidos na escola, de outros sujeitos com problemas, dificuldades de aprendizagem, manifestação de agressão, inibição e demais comprometimentos orgânicos ou psíquicos. Estas classificações auxiliam no desenvolvimento de certa elasticidade da instituição escolar, no que se refere a critérios de avaliação e variabilidade dos processos de inserção, nomeando o que escapa

⁷Basil Bernstein, sociólogo inglês, nos oportuniza uma reflexão importante ao desenvolver o conceito de “mito da hierarquia”, referindo a uma relação da escola com as formas de estratificação que definem a organização dos grupos de trabalho. Esta organização segue uma lógica numérica e biológica para acompanhar e avaliar o desenvolvimento e sucesso, ou insucesso do aluno e que tem uma relação com a sociedade externa à escola. Se olharmos, pelo prisma da escola como instituição, encontramos diretrizes objetivas e pragmáticas com relação à inserção dos seus alunos. Ou seja, a escola reveste-se de um discurso orientado por um conhecimento científico lógico e biológico que vem auxiliar a sua fundamentação na forma de classificar alunos frente ao seu desempenho, a sua idade, etc. Como coloca o autor: “La escuela produce necesariamente una jerarquía basada en el éxito y el fracaso de los estudiantes. Tanto esta jerarquía interna de la escuela como sus consecuencias respecto a las jerarquías de clase laboral fuera de ella, producen, en potencia y en acto, grandes divisiones... La escuela debe desconectar su propia jerarquía interna de éxito y fracaso de la ineficacia de la enseñanza que se imparte en ella y de la jerarquía externa de las relaciones de poder existente entre los grupos sociales fuera del ámbito escolar. ¿Cómo individualizan las escuelas el fracaso, justificando así las desigualdades? La respuesta es clara: el fracaso se atribuye a las características innatas (cognitivas, afectivas) o al déficit cultural transmitido por la familia, que llega a adquirir la fuerza de las características innatas”. (Bernstein, 1998, p. 29)

à ordem e mantendo a linha da normalidade. São trocas que o sistema vai desenvolvendo como forma de operar com suas variáveis.

Contudo, a individualização e a concentração das questões de socialização e aprendizagem na criança ou adolescente e em suas famílias, realizadas pela escola, nos levam a pensar na necessidade de mudança do “foco de luz”. Para avançarmos na consideração das diferenças, dentro de uma política de inclusão⁸, é imprescindível focalizar as relações entre os sujeitos envolvidos em variadas interações: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, instituição-aluno, etc.

Dentro do trabalho desenvolvido no PIEP, escutamos o relato de situações belas de crescimento do aluno, para os professores, para os pais e para a escola, nos quesitos socialização e aprendizagem. Atribuímos esse crescimento às desestabilizações, confrontos, discussões, e em suma relações dialógicas desencadeadas pela abertura de espaços de fala, estabelecendo novas relações entre os sujeitos envolvidos no projeto e também com as demais instâncias da escola ao dialogar com os professores, equipes diretivas e pais. Contudo, há posicionamentos discordantes que apresentam desconforto⁹, expressões de agressão ou de angústia, desencadeadas pelas diferenças dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Entendemos que elas devem ser acolhidas como material de discussão. O mal-estar é infinito, pois é inerente às relações humanas, não podendo ficar fora da escola. Com isso, as práticas discursivas que intervêm no universo dos sentidos dessas relações apontam-nos para uma perspectiva aberta, infinita e necessária de trabalho no contexto da escola.

⁸ Encontramos maior referência à política de inclusão nas páginas treze, quatorze e no item dois, da contextualização da pesquisa, resgate histórico e vias de definição do PIEP.

⁹ Muitas vezes, testemunhamos situações de ‘mal - estar’ na escola. No texto freudiano “O mal - estar na civilização”, entre as possibilidades de tradução do título original encontramos: “A civilização e seus desconfortos”. Nestes escritos, o autor faz referência a um mal estar próprio da humanidade, que está relacionado à incompletude, à dimensão da falta de perfeição da condição humana e à não - existência de uma condição de felicidade contínua ou plena. “O que chamamos de felicidade no sentido mais restrito provém da satisfação (de preferência, repentina) (...) sendo por sua natureza, possível apenas como uma manifestação episódica” (Freud, 1976, p. 95). Outro aspecto importante do texto é: “Ficamos inclinados a dizer que a intenção de que o homem seja ‘feliz’ não se acha incluída no plano da ‘Criação’” (ibidem). Esta idéia pode nos auxiliar na construção de sentido do que foi referido como desassossego, desestabilização, a partir de uma relação com a presença de um “mal - estar” que pode fazer parte dos processos de criação.

Na medida em que pesquisamos sobre o fenômeno de desestabilização, relacionado aos diferentes modos de aprender e de se colocar socialmente na escola, também nos deparamos com a complexidade do campo educacional. Esta se refere ao cruzamento de produções singulares e coletivas que colocam questões de ordem política, ética e conceitual. Fluem questionamentos sobre a estrutura escolar de atendimento e acompanhamento nos processos de construção do conhecimento e de socialização, considerando que:

...a Escola não apenas costuma tratar o conhecimento como imutável, como faz disso uma estratégia de poder-saber. A Escola funciona como um dispositivo, disciplinando e controlando os sujeitos no seu interior: o lugar do saber e do não-saber, os estreitos territórios (disciplinas) e dos detentores das Verdades em cada território(...) cadernos de frequência, ...classes em ordem linear nas salas de aula, as mesmas tarefas pra todos, (...) são apenas alguns exemplos que todos conhecem, de captura e normalização da diferença... Não se trata de um determinado professor, ou de um certo diretor agir assim, ou de outro modo: não, trata-se do conjunto escolar, do dispositivo escolar, em especial numa perspectiva dita “tradicional”, são as linhas duras, ou molares (como diria Deleuze), que atravessam a Escola como dispositivo. E mais a própria Escola encontra-se imersa em outros dispositivos de poder-saber no interior da Sociedade e do Estado que a institui, basta lembrar as hierarquias às quais a Escola deve obediência e a estrutura burocrática da qual é parte integrante e refé. Sempre pertencemos a dispositivos e neles agimos, (...). (Axt, 2004, in mimio)

Somos convocados a avaliar as condições de possibilidade da instituição escolar para contemplar a inserção da criança. É preciso enfrentar (ou transpor) os problemas históricos e estruturais da escola, que remetem a formas de inserção restritas – que podem se tornar excludentes para o sujeito, no que se refere ao direito de participar e se incluir.

Estamos falando da perspectiva de uma escola contemporânea, que discute a sua estrutura de funcionamento para a socialização e a aprendizagem, seguindo uma orientação legal, dentro da premissa do direito à educação para todos. Podemos pensar, assim, em uma escola mais receptiva à premissa de mudança ou, quem sabe, um deslocamento de olhar, passando a focalizar mais as relações que se constituem ou os pontos de tensão destas relações. Esta mudança na direção do olhar (para as relações que se estabelecem no convívio escolar) pode nos levar a novas possibilidades de trabalho, provocando novos “fluxos de movimentos”, discursos, abrindo e

destacando novos “modos de produção de sentido, de estruturação e funcionamento dos modos de ver, dizer e fazer” (Axt, 2004, in mimio).

Lembremos que, em proposições legais, encontramos afirmações que remetem a perspectivas de intervenção frente à situação de inclusão, à flexibilização dos dispositivos em suas linhas duras de institucionalização. Esta flexibilização nos remete a uma direção de trabalho que se torna importante não só para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, conforme situa a Lei, mas também para os demais alunos, pois abre espaço para dimensão da criação, para a importância de escutarmos e de nos perguntarmos sobre as necessidades do sujeito na educação. Esta escuta não pretende um atendimento ou suprimento das demandas, e sim construir um trabalho pedagógico que as considere com seriedade permitindo, uma educação com maior participação dos alunos. A Lei nº 8.394/96, Artigo 59, refere o que o sistema de ensino deve assegurar aos educandos, nos respectivos incisos:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica, nº 2, de Julho de 2001, nós encontramos o artigo:

Art 17 – Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas. Devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilidade e adaptação do currículo (...).

Percebemos que a Lei permite certa flexibilidade e algumas alternativas para o sistema educacional. Contudo, estamos mergulhados numa complexidade que não se encerra aí. Como

lidamos com situações que geram desconforto e que a cada dia nos interrogam sobre como trabalhar com as diferenças no contexto institucional da escola?

A delimitação da pesquisa se dá no encontro entre a possibilidade de consideração das diferenças e o uso das novas tecnologias da informática no contexto educacional. A terminologia *diferenças* é utilizada na intenção de abertura para as *heterogeneidades*. Supomos nesse encontro a proficuidade - na provocação pela possibilidade de inovação - a qualificação - no que se refere à criação de condições de possibilidade para a socialização e aprendizagem na escola. O referido encontro vem se consolidando pelo reconhecimento das relações dialógicas, relações de sentido presentes nos atos de enunciação, interação entre os sujeitos, ilustrando processos de inter-relação entre o singular e o coletivo, o social, a cultural e a escola.

Neste contexto de reflexão analisamos os enunciados de alunos do ensino fundamental em ambiente informatizado. Eles são iniciantes na adolescência e apresentam um fenômeno em comum: a defasagem ente idade e série de dois a quatro anos, ilustrando a realidade de muitos jovens brasileiros.

Desta forma, a relação entre a informática e a consideração dos processos de singularização (em co-relação com o coletivo, num projeto interdisciplinar¹⁰, no campo escolar) vem instigar as seguintes interrogações: como as tecnologias da informática podem contribuir para a consideração das diferenças numa política de inclusão? Como podemos pensar o aporte das tecnologias da informática na realização do trânsito entre o singular e o coletivo na produção/criação dos alunos? Dentro disso, interroga-se sobre o efeito do uso do computador naquilo que implica o imaginar, o simbolizar, o criar.

Situamos a delimitação do campo de pesquisa, estabelecendo uma relação com espaços propícios às relações dialógicas que remetem à produção de outros sentidos, espaços de

¹⁰Estamos referindo aqui o PIEP que nos ilustra o reconhecimento, um deparar-se com o fato de que: "... na medida em que vai se consolidando a noção de que todo e qualquer artefato cultural-tecnológico é ao mesmo tempo, produto e produtor, (...) com efeitos sobre a subjetividade no seu sentido amplo, da qual faz parte a cognição, mas também o psíquico, o coletivo..." (Axt, 2000, in mimio) precisamos transpor as fronteiras entre as disciplinas, buscando relações dialógicas entre as mesmas.

invenção-criação, aproximados à dimensão de espaços que trabalham com o detalhe, com a minúcia na construção de possibilidades que visem à consideração das diferenças em contribuição para construção de processos de coexistência, interação e inserção na cultura e na escola¹¹.

1.2. Objetivos

O objetivo geral é analisar dialogicamente a dinâmica das interações via rede de computadores e seus efeitos para a consideração das diferenças na construção de processos de socialização e aprendizagem escolar no ensino fundamental, bem como a relação entre o singular e coletivo nas produções/criações e interlocuções escritas.

Os objetivos específicos são:

a) Analisar especificidades da interação entre os alunos de ensino fundamental, participantes do PIEP, por meio das produções criações escritas, publicadas por eles em rede de computadores, cujos enunciados remetem a diferentes posições de sujeito¹²;

b) Discutir efeitos das relações de sentidos manifestadas nas produções, criações e interlocuções dos alunos no *for-chat*, tendo em vista a consideração das diferenças.

Os objetivos explicitados levam em conta a especificidade a partir da qual está sendo delimitado o campo para o recorte do material a ser analisado na pesquisa - o PIEP - assim como a elaboração do problema de pesquisa.

¹¹ Vemo-nos inspirados em Axt: “E a pergunta que então se formula agora é: como abrir, no dispositivo escolar, espaços não-delimitados, uma espécie de espaços livres, “lisos”, propícios à produção de outros sentidos, espaços de invenção-criação? A Escola, ao invés de perseguir o ideal de homogeneidade lógica, de estabilidade das linhas normalizadoras, poderia seguir, num modo mais nômade de atuação, a circulação e os vazamentos dos sentidos, as linhas de fuga, as fissuras nos modos de interpretação, outras posições de sujeito (...)” (Axt, 2004, in mimio)

¹² Com relação ao conceito de sujeito nos baseamos em Bakhtin : “Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.” (Bakhtin, 2000, p. 403) “*Definição do sujeito (pessoa) em suas relações entre os sujeitos: seu caráter concreto (nome), sua totalidade, sua reponsabilidade, etc., seu caráter inesgotável, inconcluso, aberto.*” (Bakhtin, 2000, p. 378)

1.3. Questões norteadoras

Na história da educação (e na própria tecnologia da informática) tivemos o momento de tomar o computador como uma assustadora ameaça que viria substituir o homem - o que, na educação, significava substituir o professor. Refletimos sobre nossos tempos, quando observamos tantas máquinas digitais nos auxiliando em resoluções do dia-a-dia. Acompanhamos a problemática com relação ao mercado de trabalho, que muitas vagas foram diminuídas frente ao uso das novas tecnologias. Contudo, acompanhamos o surgimento de novas perspectivas de trabalho. Diante disso, questionamos os efeitos culturais, as perspectivas de personalização e a produção de sentidos nos tempos atuais para a humanidade estando aí as novas tecnologias. Pensamos que se faz necessário continuar pensar, refletir e construir os propósitos em que esta tecnologia poderá estar auxiliando ou interferindo nas condições da humanidade, no que se refere às relações humanas, de trabalho, de produção de conhecimento, entre outras.

Numa concepção da tecnologia digital como meio de comunicação e de interação na educação (nosso caso nesta investigação), também entramos num universo de constituição do humano e de produção de sentido. A contribuição da tecnologia da informática não fica necessariamente restrita ao seu uso como máquina, ligada a uma preocupação exclusivamente técnica de como usar o computador. Cada vez mais se originam práticas que desafiam o contexto conceitual e interdisciplinar, no sentido de buscar construir e reconstruir as condições de possibilidade que visem a mudanças sociais e educacionais, como vimos discutindo na construção textual desta pesquisa. É crescente a necessidade de tomarmos o computador como decorrência da criação humana que, por outro lado, vai também modificá-la. A partir daí, o computador poderá auxiliar, dependendo da metodologia de trabalho em que esteja inserido, do deslizamento dos sentidos que possa provocar em direção à autoria e a pedagogias favoráveis à criação.

Valendo-nos do paralelo posto por Axt, as tecnologias devem ser pensadas “para” a educação e não “na educação”. O estar “na educação” pode se restringir a uma especificidade técnica da informática a ser aprendida, pelos professores e pelos alunos. Ao contrário, o estar

“para” a educação, segundo a autora, inscreve-se em uma perspectiva de deslocamento para operar uma mudança de sentido:

...pensar nas tecnologias PARA a Educação supõe um exercício de reflexão de um coletivo, um coletivo que possa cooperativamente potencializar a tomada de decisões, assumir posições, criar iniciativas, traçar planos, estabelecer políticas, definir pedagogias, definir pontos de partida, inventar novos percursos, novos trajetos, em síntese na escola, reinventar a Escola; potencializar a Educação pela aposta na reflexividade. (Axt, 2000, p. 56)

Isso não impede que pensemos na instrumentalidade do computador e que nos sintamos convocados a questionar esta materialidade no encontro com outras materialidades que permeiam os universos educacional e infantil. Quando testemunhamos situações em que o computador faz parte de brincadeiras das crianças, quando percebemos o grande interesse delas pelo momento de seu uso na escola, em suas casas ou quando as crianças fluem mais na escrita, perguntamo-nos: podemos pensar no computador como um recurso que vem auxiliar a capacidade de inventar, de imaginar, de simbolizar, favorecendo a relação entre o singular e o coletivo, dentro do processo de inserção na escola?

O singular é situado como efeito do processo de diferenciação entre o interno e o externo vivido psicologicamente, fazendo referência não ao individual, mas ao particular que se inscreve no coletivo. No livro **Marxismo e Filosofia da Linguagem**¹³, Bakhtin (1992) se encontra às voltas com a interrogação de como se tece o social, trazendo-o à tona na qualidade de macroestrutura. Ele refere que uma das questões mais complexas é a relação recíproca entre as superestruturas e a infraestrutura. A via que ele situa para dar vazão a esta interrogação é o “estudo do material verbal” (Bakhtin, 1992, p. 41).

Podemos estreitar a relação do material verbal com a palavra que marca a presença, a manifestação, um ato de criação do sujeito, delimitando um lugar único no mundo. Este lugar único é atribuído ao enunciado, ao ato de criação, ao sujeito e é da ordem do singular.

¹³ Esta questão é mencionada aqui, com referência ao livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, que nos ilustra o contexto inicial da obra de Bakhtin, na qual aparece a implicação com as questões sociais da época.

Para Bakhtin esta produção de enunciados singularmente se constitui na relação com o outro¹⁴, num efeito de deslizamentos e produções de sentidos. Uma das afirmativas centrais da sua teoria é de que a “inter-relação eu-outro é irreversível” (Bakhtin, 2000, ps. 43 e 44). Isso cria uma impossibilidade de considerarmos que o que é da ordem do singular, possa ser desvinculado do outro que também nos remete ao coletivo. A relação eu/outro se refere a uma dinâmica presente na constituição do tecido social, pela qual deslizam as palavras, enunciados e as relações dialógicas. Segundo Chemama: (2002, p. 339) “O Particular é sempre fixado em um discurso”. Para o autor, o coletivo se situa na ordem do discurso e da linguagem, perpassando tempos e espaços, demarcando o social.

Ao tratar o computador como recurso, no contexto do PIEP, e ao nos interrogarmos sobre a construção das condições de possibilidade da pesquisa que implicou na utilização de ambiente interativo em rede de computadores via internet, estamos, ao mesmo tempo, trabalhando com conceitos como: o singular, o coletivo, relação entre o singular e o coletivo, relação eu/outro, relações dialógicas, personagem, o excedente de visão, função fraterna. São conceitos a serem trabalhados no decorrer da pesquisa, para pensar as relações que se estabelecem entre os sujeitos e o uso destes ambientes telemáticos, em um projeto de trabalho que prima pelos processos de produção/ criação.

Ao trabalharmos com as enunciações realizadas em ambiente telemático, podemos pensar na criação de uma nova ambiência, na constituição desta vivência? Ou ainda, podemos considerar o ambiente telemático como um instrumento propiciador de uma outra dimensão de espaço que vem a interferir nas relações entre alunos e entre alunos e professores, por representar um avanço tecnológico desencadeado e desencadeador de diferentes modos de comunicação,

¹⁴ Encontramos na teoria lacaniana o conceito de “grande Outro”, que implica na dimensão de abertura do que se constitui como coletivo, cultura e linguagem constituinte do sujeito. Este “espaço de abertura” apresenta grande importância para o singular, pois diz de uma instância terceira, que podemos entender como faltante e que permite a inserção do sujeito a partir de um processo de permanente constituição/criação no mundo. “Essa noção de ‘grande Outro’ é concebida como um espaço aberto (...) que o sujeito encontra desde o seu ingresso no mundo; trata-se de uma realidade discursiva (...); o conjunto dos termos que constitui esse espaço remete sempre a outros e eles participam da dimensão simbólica margeada pela do imaginário. A instância imaginária do eu se forja em função do que faz falta no Outro”. (Kaufmann, 1996, p. 385) Também podemos entender como um espaço de abertura que permite a entrada do sujeito na cultura e até mesmo pensar que este espaço de abertura permite da emergência sujeito.

interação e socialização? As novas tecnologias e o seu encontro com a consideração das diferenças no campo escolar podem se aliar para propiciar novos posicionamentos para os sujeitos envolvidos?

Uma vez que o *for-chat* desafia as construções coletivas, podemos considerar que evidencia uma perspectiva horizontal, contrapondo-se a uma lógica vertical das relações humanas e escolares? Esta perspectiva horizontal das relações provoca deslocamentos dos lugares ocupados pelos alunos, ou pelos coordenadores dos grupos? Podemos pensar que o deslocamento destes lugares favorece a ampliação das possibilidades de produção/criação dos alunos?

O PIEP busca se constituir numa experiência de abertura, instaurando-se nas brechas¹⁵ da instituição escolar, atravessada pelas “linhas duras reguladoras, normatizadoras”¹⁶ do sistema. Ou ainda, numa linguagem referenciada em Bakhtin, o PIEP ousa propor uma relação dialógica entre a macroestrutura - a coletividade – (que tece e se tece na) a microestrutura – estando aí os enunciados, a comunicação verbal, o singular. Ao se constituir, numa experiência baseada na construção coletiva, colaborativa, comprometida com o reconhecimento da relação entre a coletividade e a singularidade, chegamos a mais uma questão: na medida em que mais se inscreve o coletivo, mais o sujeito se inscreve na sua singularidade, explicitando assim uma relação de continuidade entre o singular e o coletivo?

¹⁵ As brechas podem ser entendidas como lugar da interrogação, ou ainda da incompletude do sistema educacional ao construir-se, ao funcionar no dia-a-dia com os alunos, professores, ou seja, com os sujeitos da educação.

¹⁶ A expressão destacada na frase, é oriunda do texto: Axt (2004, in mimio) “Civitas: Abrindo Espaços de Invenção na Escola”. Estão fazendo referência às normas que constituem a escola, que dizem da sua institucionalização.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA, RESGATE HISTÓRICO E VIAS DE DEFINIÇÃO DO PIEP

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Novo Hamburgo, estado do Rio Grande do Sul. A rede de escolas municipais compreende um conjunto de 76 escolas (18 Escolas de Educação Infantil e 58 Escolas de Ensino Fundamental), atendendo em torno de 25. 920 alunos no ano letivo de 2004.

O campo de pesquisa foi circunscrito ao trabalho intitulado: Projeto Interdisciplinar entre Psicologia, Informática Educativa e *Pedagogia* - “PIEP”, desenvolvido em duas escolas. No que se refere à Secretaria de Educação, ele estava inserido no Setor de Acompanhamento da Aprendizagem, estando entre os projetos especiais¹⁷ em 2004. Atualmente está inserido no setor de equipes interdisciplinares que assessoram as escolas da rede. Desde a sua origem, também está vinculado ao Estágio Profissional de Psicologia da Secretaria de Educação, em parceria com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Este projeto surgiu num contexto de assessoria e acompanhamento às escolas municipais frente a uma demanda da política da inclusão escolar. Esta demanda encontrou acolhida na rede da educação municipal, desta cidade, que tem um histórico de investimento em projetos esportivos, de belas artes, entre outros que atendiam os alunos em turno contrário. Ou seja, antes de definição da LDB/96, que nomeia a política de inclusão, o município já apresentava a

¹⁷ Os projetos especiais são projetos desenvolvidos conforme as necessidades e possibilidades (recursos humanos e condições físicas) de cada escola; não têm uma abrangência em todas as escolas da rede e ocorrem na sua maioria em horário contrário ao turno de estudo do aluno. São os seguintes: “Canto Coral, Xadrez, Basquete, Saúde Bucal, Oficina da Fala e da Criatividade, Motrivivência, Teatro, PIEP. entre outros”.

preocupação como o processo de inserção social de seus alunos. Como exemplo, consideramos os vários projetos já existentes, nas décadas de 1980/1990, com o propósito de ampliar as oportunidades de inserção escolar e social dos alunos da rede municipal. Diante disso, podemos considerar que a preocupação com a inserção social dos alunos fazia parte do discurso da instituição e que esta vem a se desdobrar numa demanda de inclusão nas escolas municipais, diante de uma determinação política (definida na LDB/96) que rege as escolas brasileiras.

No contexto brasileiro, nas determinações legais encontramos: Constituição Federal, 1988 Título VIII, da Ordem Social: Art 208: III – “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A Lei nº 8.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, coloca:

ArT 4º, III – “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; Art 58.: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede de ensino regular, para educandos portadores de necessidades especiais.” Neste artigo da lei, encontramos um recorte das diferenças na educação escolar, quando refere *educandos portadores de necessidades especiais* que podem ser permanentes ou transitórias, de fundo orgânico, psíquico, cognitivo.

Testemunhamos experiências educacionais em Novo Hamburgo, nas quais a consideração das diferenças era imprescindível para os sujeitos com necessidades educacionais especiais. São experiências que convocam uma nova organização da escola ao acolher o aluno. Dentro disso, as escolas do município organizam procedimentos como: diminuição do número de alunos em sala de aula, adaptações curriculares, professora auxiliar em sala de aula, estudo, formação do corpo docente, etc. São dispositivos que possibilitam intervenções mais particularizadas para com a criança e com os profissionais.

A sensibilidade com relação à diferença ultrapassa a fronteira situada pela classificação de aluno com necessidades educacionais especiais, permitindo a apreciação ou o reconhecimento da singularidade de todos os alunos. Para tornar possível um trabalho orientado pela premissa da lei,

se faz necessária a construção de propostas de trabalho educacional que contemplem uma coletividade na reunião das heterogeneidades, contribuindo para intervir com os alunos em geral. Dentro disso, o município desenvolve uma relação com as determinações legais, sentido-se provocado, a trabalhar com a heterogeneidade dos seus alunos.

Entre os demais itens legais mencionados, também estava presente o parecer nº 17/2001, aprovado em 03.07.2001, pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Neste o termo *preferencialmente* foi abolido. Percebemos aí certo movimento da lei. Na sua formulação, é demarcada a educação especial como diretamente ligada à rede regular de ensino:

1.(...) a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos (...)

Estas determinações legais foram acompanhadas pelo aumento significativo da demanda da comunidade deste município. Isso fez com que a inclusão escolar fosse tomada como política da administração da Secretaria Municipal de Educação entre os anos de 1998 e 2000 e consolidou-se numa demanda de assessoria, de estudo no cotidiano das escolas desta rede de ensino, até os dias atuais.

No mesmo período, foi priorizado um trabalho institucional que compreendeu a busca pelo estudo, discussão, trocas de experiências, compartilhamento de preocupações entre os professores e profissionais da escola. Trabalhamos com grupos operativos¹⁸ com as equipes de trabalho, envolvendo diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas municipais.

¹⁸ Seguiu-se a metodologia de grupos operativos, originária da construção teórica de Pichon-Rivière compreendendo a dinâmica de trabalho em grupos, com encontros sistemáticos, nos quais os profissionais se reuniam com o propósito em comum de desenvolver reflexão sobre suas angústias, interrogações, trocas de experiências e os fazeres na educação em escolas de ensino fundamental. Buscávamos com este trabalho um espaço em que pudesse decorrer também um processo de escuta destes e entre estes profissionais pelo qual pudesse fluir a construção, inovação, reflexão, estudo, conforme as questões que permeavam a rede de ensino bem como a particularidade de cada escola e de cada profissional, com a sua respectiva comunidade. Para o acontecimento deste trabalho, foram organizados cinco grupos de coordenadores pedagógicos e cinco grupos de diretores das escolas municipais. Os grupos contavam com a coordenação realizada por profissionais da orientação educacional, da assistência social e da psicologia.

Foi uma iniciativa da secretaria de educação, como uma intervenção frente à demanda expressa pelas escolas e a comunidade, consolidando uma política de inclusão.

No avançar da proposta, um dos pontos que persistiu foi o questionamento sobre como intervir, considerando a diferença entre os sujeitos como parte de um processo coletivo inerente ao ambiente escolar. Cada vez mais, ficava difícil o trabalho educacional com a predominância de uma padronização que contemplasse todos os alunos, ou que seguisse critério da normatização das subjetividades. Foi um momento que os projetos existentes com as artes (música, artes plásticas), psicomotricidade, entre outros, foram se voltando para o atendimento de alunos que necessitavam de intervenções mais particularizadas, para além do que estava sendo possível em sala de aula.

Neste contexto foi criado o PIEP. Este trabalho iniciou, em 2001, com o propósito de investigação e intervenção dentro do trabalho de assessoria juntamente com os alunos que participassem dos projetos extraclasse.

O PIEP não visava abranger a rede municipal inteira e, sim construir um foco de intervenção que solidificasse uma proposta viável e possibilitadora de experiências construtivas para a inserção dos alunos, considerando as suas diferenças no campo educacional. A ideia de trabalho se consolida no tom de uma criação, contando com o uso das novas tecnologias da informática a serem analisadas e investigadas como recurso para intervir nos processos de criar, imaginar, simbolizar, conhecer, socializar. Cabe salientar que a intervenção em uma perspectiva de consideração das diferenças, fluiu como uma criação, ou a construção de mais um espaço de trabalho diante da demanda, no contexto que foi apresentado. Podemos pensar que o encontro da psicologia, da pedagogia e da informática educativa no PIEP, também possui uma relação com o histórico da Informática Educativa.

Para ampliar as possibilidades de intervenções juntamente com as crianças que demandavam um trabalho que vai além do currículo formal, percebemos certo movimento da escola em construir alternativas que pudessem propor intervenções mais próximas para com a

criança. Essa foi uma forma de contribuir com o processo de inserção na escola, tanto no que se refere à criança como ao que se refere à própria escola na consolidação do seu trabalho.

2.1 História da informática na educação em Novo Hamburgo, um breve escrito

O CEPIC/NTE¹⁹ Vale dos Sinos é o setor responsável pelo trabalho da informática educativa existente na Rede de Escolas Municipais de Novo Hamburgo. Este setor se consolida numa parceria entre a prefeitura municipal e a secretaria do Rio Grande do Sul. É desenvolvido um trabalho extensivo ao Vale dos Sinos, que compreende as escolas municipais e estaduais, no que se refere à assessoria ao trabalho da informática educativa.

O CEPIC foi fundado em 1985. Nesse período, foi realizado um trabalho de formação continuada com dezesseis professores, com trezentos e sessenta horas de duração. Este programa foi desenvolvido pelo Laboratório de Estudos Cognitivos (Lec), no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho do CEPIC com alunos era realizado na Secretaria de Educação, que ficava no centro da cidade. Os alunos se deslocavam dos seus bairros e eram atendidos em turnos opostos ao turno de aula, em sessões de quarenta e cinco minutos, duas vezes por semana, com dois alunos por computador.

Entre 1986 e 1987, o número de professores com formação de, aproximadamente, trezentas horas de curso foi ampliado para setenta e dois. A formação englobava fundamentação teórica, programação e prática docente. Foram criados subcentros nas escolas, duplicando o número de vagas para o atendimento aos alunos. A primeira escola a ter subcentro foi da zona rural do município, em Lomba Grande, em 1987. De 1987 a 1996, foram criados dezoito subcentros. Os objetivos do trabalho eram: facilitar o acesso dos alunos; buscar aproximação com a realidade do aluno; buscar a integração do professor e a do aluno; planejar em conjunto; trabalhar com o computador como recurso didático para a construção de novos conceitos.

¹⁹ Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática/ Núcleo de Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul Vale dos Sinos.

De 1996 a 1998, foi criada uma comissão para a elaboração do Projeto Estadual de Informática na Educação (com representação de participantes do CEPIC), para adesão ao Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). A partir disso, se deu a implantação do NTE Vale dos Sinos, firmando a parceria entre o Estado do Rio Grande do Sul e a Prefeitura de Novo Hamburgo. O CEPIC/NTE tem como proposta:

- capacitar, acompanhar e avaliar a implantação e o desenvolvimento do trabalho nos espaços informatizados nas escolas, bem como dar suporte técnico a 81 escolas das redes estadual e municipal de 16 municípios da região;

- capacitar os coordenadores dos espaços informatizados para atuar como disseminadores da proposta pedagógica, dando ênfase aos Projetos de Aprendizagem, tornando-os técnicos de suporte do espaço informatizado;

- oferecer subsídios para desenvolver autonomia na utilização pedagógica efetiva dos recursos tecnológicos;

- acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido nos espaços informatizados;

- promover momentos de estudo, troca e reflexão sobre o trabalho desenvolvido;

- oferecer formação continuada;

- oferecer suporte técnico;

- oferecer orientação sobre informática educativa a todas as escolas da rede pública da área de abrangência da 2ª CRE (Coordenadoria Regional do Estado), com os recursos disponíveis no CEPIC/NTE Vale dos Sinos;

- capacitar os professores das redes públicas quanto ao trabalhar com informática educativa;

- sensibilizar a comunidade escolar quanto ao trabalho com informática educativa;

- buscar constante atualização;

- divulgar o trabalho desenvolvido nos espaços informatizados;

- participar de eventos na área.

O CEPIC/NTE, conforme sua coordenadora, está embasado nos seguintes referenciais teóricos: Seymour Papert, Paulo Freire, Jean Piaget, L.S.Vygotsky, Emília Ferreiro, Pierre Levy, Nilbo Nogueira, José Armando Valente, entre outros. Quanto à sua estrutura, num período mais recente (de 1999 a 2004), continuam sendo implantados os espaços informatizados. Sete escolas

ainda não receberam os equipamentos vinculados ao projeto PROINFO, enquanto 36 escolas da rede municipal já contam com espaços informatizados. O atendimento é realizado em período de aula, com acompanhamento do professor, e oferecido a todos alunos da escola com planejamento integrado ao trabalho da sala de aula.

Este relato constitui um breve histórico da inserção da informática educativa no município de Novo Hamburgo. Além disso, o diálogo, entre os profissionais do PIEP e os do CEPIC/NTE se fez presente desde o início. Buscávamos a parceria dentro da construção das condições de possibilidade do mesmo, permeando a interdisciplinaridade e a intersetorialidade.

2.2 Em que consiste o PIEP?

É um trabalho com crianças e adolescentes de acolhimento às diferenças, destacando como cada um se coloca nos processos de aprendizagem e de interação com o outro. Tem como objetivo oferecer um espaço de escuta propiciando a abertura para a fala, expressão e reflexão de si mesmo e do outro. A direção do trabalho também está orientada pela interdisciplinaridade entre a psicologia, a informática educativa e a pedagogia.

O projeto consiste num trabalho em pequenos grupos de alunos, que ocorre no laboratório de informática. A coordenação dos grupos se dá pelas orientadoras educacionais, pelas professoras dos espaços informatizados de cada escola, conjuntamente com as estagiárias do curso de psicologia da Unisinos. Minha posição inicial no PIEP foi de articular condições para o seu início, como psicóloga responsável pelo projeto e supervisora local do estágio profissional de psicologia²⁰, na Secretaria de Educação. A articulação se deu em conjunto com as estagiárias de psicologia, equipes diretivas e professores dos espaços informatizados e com o CEPIC/NTE Vale dos Sinos. A partir de 2003, também houve um trabalho de construção do lugar de pesquisadora,

²⁰ O estágio profissional de psicologia ocorre na Smed, desde 1998, em parceria com a Unisinos. Comecei a participar do estágio como supervisora local em 1999. É um trabalho muito importante de ampliação de interlocução e de assessoria para as escolas da rede, que também oferece um espaço profícuo para a aprendizagem de estudantes do curso de psicologia. É um trabalho guiado pela interdisciplinaridade, realizando o encontro com o campo pedagógico.

considerando que houve a concordância e o apoio do grupo de profissionais envolvidos e dos representantes da Secretaria de Educação.

Os grupos de alunos compreendem a participação de oito a doze crianças ou adolescentes, com encontros semanais de aproximadamente uma hora de duração. No início e no encerramento da cada encontro há um espaço para o diálogo com os alunos. A partir disso, são desenvolvidos trabalhos no computador como desenhos e textos escritos. São usados programas que favorecem o desenvolvimento dos objetivos dos encontros por meio de trabalhos criativos. Na construção dessa pesquisa, demos início de maneira mais sistematizada à vivência de interação em rede, para a qual passamos a endereçar o diálogo, interação e escuta entre os participantes. A via das produções/criações segue a manifestação dos próprios alunos. A partir delas ocorrem as intervenções das coordenadoras.

Os grupos que compõem o PIEP se renovam parcialmente a cada início do ano letivo. Quando entra um novo participante, é realizada uma contratação de trabalho com os participantes, mediante a iniciação de vínculo com os coordenadores e com os colegas, bem como dos coordenadores com as crianças e adolescentes integrantes dos grupos. A contratação implica:

- o respeito pela produção/criação de cada um no grupo;
- sigilo por parte das coordenadoras;
- contratação do horário e dia da semana para os encontros; a importância da justificativa de cada um em casos de faltas²¹;
- explicitação dos objetivos dos grupos, no sentido de buscar a consolidação de um espaço de abertura para a fala, para a criação, buscando com que os participantes possam se sentir seguros entre os colegas e com as coordenadoras dos grupos.

Os alunos que ingressam no grupo, vêm com uma seqüência de intervenções mais particularizadas²², realizadas pelos professores, coordenadores pedagógicos ou por profissionais que assessoram a escola. Atualmente chegam solicitações de entrada dos próprios alunos.

²¹ As coordenadoras dizem que essa combinação fluiu de um movimento dos próprios alunos participantes, que sempre procuram avisar suas faltas com antecedência. Também trabalhamos com a idéia de marcar a importância da participação, bem como do lugar de cada um no grupo.

Também ocorrem encontros com/entre os pais e com/entre os professores para construir uma rede, entre a escola, a família e a criança. Este enfoque preserva o projeto de uma prática individualizada e concentrada na criança ou adolescente, pois envolve os atores diretamente envolvidos na consideração dos diferentes modos de aprender e de se socializar. Percebemos receptividade por parte dos alunos, dos professores e dos pais. Os pais têm manifestado sistematicamente satisfação quanto à iniciativa da escola em trabalhar com seus filhos.

2.3 Introdução sobre o material analisado na pesquisa

O material analisado na pesquisa foi composto pelos registros das construções discursivas produzidas nas interações das produções/criações dos alunos no *for-chat*

Os encontros com os coordenadores foram voltados à reflexão sobre a iniciação dos alunos na utilização do ambiente. Os encontros com os alunos (de agosto a dezembro de 2004) se constituíram basicamente da vivência de utilização do *for-chat*. Esta vivência foi marcada por um diálogo rico em interações escritas no novo ambiente que se constituía. Houve sugestões das coordenadoras, como discutir sobre a “família” e a “escola que estava aniversariando”. Contudo, esta não foi a tônica do trabalho. A intenção foi trabalhar com a abertura, para poder testemunhar o que viria das crianças a partir do que estava sendo expresso como questão para os participantes. Foi um período de abertura para a iniciação da vivência.

O recurso da interação via *for-chat* como fonte do material de análise da presente pesquisa também se originou de uma vivência com chat (bate-papo), num período anterior a 2003 e à utilização das ferramentas provindas do Lelic. Na realização desta experiência, chamou a atenção o surgimento de questões, que até então não haviam aparecido nas vivências dos grupos presenciais, referentes à sexualidade, ao vínculo com os colegas e com os coordenadores dos

²² As escolas já vêm buscando um acompanhamento mais aproximado com estes alunos, contato com os familiares, discussões entre os profissionais da escola buscando maior conhecimento, se interrogando sobre como trabalhar com as situações que se vêm envolvida com os mesmos no seu cotidiano.

grupos e a opiniões com relação à postura de alguns colegas. Em encontro entre os profissionais envolvidos com o PIEP, discutimos a possibilidade de promover a diminuição das resistências e da formalidade das relações existentes nos encontros presenciais dos grupos. Supomos ali uma espécie de desestabilização dessas resistências, mediante a escrita na interação virtual, favorecendo uma outra via na produção de sentidos.

Ao contatar o Lelic, encontramos (na ferramenta *for-chat* e na plataforma *AVENCCA*) ricas possibilidades de interação propícias a construções singulares, coletivas, participativas, permitindo a permanência dos registros das referidas produções, em forma de escrita, chamadas aqui de construções discursivas e de enunciados. Ao ficarem registradas, permaneceram também disponíveis para leitura. Assim foi definida a perspectiva de estudo com base nas produções/criações dos alunos nestes espaços.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo como referencial teórico central a filosofia da linguagem, de Bakhtin (1992), vamos fazer referência ao livro **Marxismo e filosofia da linguagem**. Esse livro elucidava o contexto em que Bakhtin dá início à sua obra. O ponto de partida passa pela interrogação de onde se solidifica ou se tornam móveis e circundantes a ideologia e as estruturas sociais. É também quando o autor nos apresenta a sua leitura, partindo da coletividade e do momento sociopolítico da sua época. Ele chega à prerrogativa de que a ideologia e as estruturas sociais se materializam no signo.

Ele ressalta a importância da palavra, da fala, da enunciação, afirmando a sua natureza social. Considera a fala, a palavra, “indissolúvelmente” ligadas às estruturas sociais, uma vez, que estão relacionadas às condições de comunicação. Sendo a fala o motor das transformações lingüísticas, é a palavra uma “arena”, onde se confrontam os conflitos de classes, os valores e as contradições. Nesse contexto, ele destaca que o signo é “vivo, móvel e plurivalente”²³, mesmo que as classes dominantes tenham o interesse em torná-lo “monovalente”²⁴.

Na sua preocupação com o social, ele explicita o contexto sociopolítico que vivia na época: o marxismo. Na análise da estrutura social, estabelecendo relação do marxismo com a linguagem, um dos conceitos que destaca é *ideologia*²⁵. Bakhtin descreve o ideológico habitando

²³ (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992, p. 15)

²⁴ (ibidem).

²⁵ Faraco (2003, p. 46) afirma que a ideologia é um conceito utilizado no meio intelectual em que Bakhtin desenvolveu suas idéias, referindo “o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar uma certa terminologia de tradição marxista)”.

entre indivíduos organizados socialmente, como material social de signos criados pelo homem, sendo o meio de sua comunicação. Ele afirma: “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (Bakhtin, 1992, p.35).

Ele também afirma, que a materialidade da consciência está no signo. Assim o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos. “*tudo que é ideológico possui um valor semiótico*” (Bakhtin, 1992, p. 32). Ele afirma que o signo e a ideologia são mutuamente correspondentes. Em meio a este campo conceitual, o autor afirma que a palavra estabelece uma ligação com o signo, e por sua vez com a ideologia. Todavia, estabelece uma particularidade para a palavra que é a sua neutralidade. “A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica” (Bakhtin, 1992, p. 37).

Bakhtin ressalta a palavra como importante materialidade para se colocar como base para a orientação do problema. Destaca a palavra pela sua ubiquidade, ou seja, ela penetra em todas as relações e situa um dos pontos iniciais para o estudo sobre a linguagem em sua teoria:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas (...) estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir, (...) de engendrar uma forma (...) acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (Bakhtin, 1992, p. 41)

Bakhtin também estabelece a relação entre a palavra e o mundo interior, ao qual também refere o psiquismo. A palavra permite entrar no campo da materialidade do psiquismo, em sua interioridade, permitindo assim a sua exterioridade. Como diz Bakhtin: “É indispensável integrar

Ou ainda, a palavra é usada para designar as “culturas imateriais” (ibidem) que são expressões, criações e produtos do “espírito humano” (ibidem), seguindo uma herança do pensamento idealista. Quando a encontramos no plural ela designa a intenção de trazer à tona “a pluralidade de esfera da produção imaterial” (ibidem).

a vivência interior na unidade de vivência exterior objetiva”.²⁶ Para o autor a palavra é o fundamento da vida interior. Nas palavras de Bakhtin: “A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada, enquanto a exclusão de todos os outros movimentos expressivos o diminuiriam muito pouco”²⁷.

Desta forma, a referência à teoria de Bakhtin introduz a sua possibilidade para o desenvolvimento da pesquisa, pois permite relacionar o interno e o externo. Podemos fazer um paralelo com a relação entre o singular e o coletivo, nas interações e diálogos escritos entre os alunos, nas produções/criações dos mesmos, publicadas no ambiente *AVENCCA*, tendo a palavra como um ponto de amarragem. Nesse contexto, trabalharemos a palavra também na qualidade de enunciado²⁸.

3.1 A complexidade, a heterogeneidade, a abertura e a inconclusividade como aspectos constituintes da obra de Bakhtin

No livro **Problemas da Poética de Dostoiévski**, Bakhtin (2002) parte da literatura como campo de análise, consolidando um estudo que avança no entendimento do contexto dos seus conceitos. Permitimo-nos supor a sua teoria permeada pela complexidade, ao circulá-la por campos tão diferentes como filosofia, literatura, política, sempre tratando da diversidade, da heterogeneidade, na sua referência à criação e à interação humana.

Ao nos vermos diante de qualquer possibilidade de visão estética na obra de Bakhtin, também nos deparamos com as características de abertura e inconclusividade que acompanham os mais diferentes conceitos de sua obra. Encontramos aí uma perspectiva importante para a

²⁶ Bakhtin, 1992, p. 48.

²⁷ Bakhtin, 1929, p. 52.

²⁸ Para Bakhtin (2000, p. 293) o enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. Ele o situa como unidade da comunicação verbal e afirma que “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma”. “O enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado ou pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existiria, algo novo e irreproduzível, algo que está relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.) Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que já é concluído e sua visão do mundo, etc.)”. (p. 348)

compreensão da sua teoria, que se baseia nos processos de produção/criação humana. Ao considerar os aspectos: social, singular, econômico e político, demarcando formulações contrárias à coisificação do homem, Bakhtin desenvolve uma leitura sobre a interação humana (relações dialógicas e relações de sentido na comunicação verbal e escrita) como sendo permeada pela sua inconclusividade e pela abertura à produção de sentidos.

Bakhtin não manifestou a preocupação com uma psicologização do homem. Pelo contrário mostra-se crítico a qualquer interpretação fechada sobre o homem ou seu comportamento. Ele considera que a psicologia tem um dizer da personalidade do homem de maneira totalizante. Na citação a seguir, encontramos uma das suas discussões sobre a obra de Dostoiévski, referindo esta questão:

Dostoiévski tinha uma atitude negativa em face da psicologia de sua época nas publicações científicas, na literatura de ficção e na prática forense. Via nela a *coisificação* da alma do homem, que o humilha, despreza-lhe a liberdade, a inconclusividade e aquela especial *falta de definição* e conclusão que é objeto principal de representação do romancista; sempre retrata o homem no limiar da última decisão, no momento de *crise* e reviravolta incompleta – e *não pré-determinada* de sua alma.

Mas para compreensão da posição artística de Dostoiévski é sobretudo significativa sua crítica à psicologia forense que, no melhor dos casos, é uma “faca de dois gumes”, ou seja, admite com a mesma probabilidade a tomada de decisões que se excluem mutuamente e no pior dos casos é uma mentira que humilha o homem. (Bakhtin, 2002, p. 61)

Em seu livro **Problemas da Poética de Dostoiévski**, escrito originalmente em 1929, ele faz uma análise minuciosa da obra do romancista. Ele utiliza a obra de Dostoiévski, bem como outros autores que o estudaram. Demonstra grande interesse pelo herói, pela personagem criada por Dostoiévski, instigando-nos a um interesse para além de uma leitura da literatura, também para pensar na condição do homem, permeado por um contexto social na relação com o outro. Este também pareceu ser o interesse de Bakhtin, pois ele encontra em Dostoiévski argumentos e consolida seus próprios conceitos.

Ao ler as reflexões de Bakhtin sobre Dostoiévski, encontramos formulação teórica que auxilia pensar sobre as premissas da heterogeneidade no campo das relações humanas. Ele coloca que os romances de Dostoiévski eram referidos como sendo um “complexo trabalho criativo” (2002, p. 13). Uma peculiaridade fundamental para sua complexidade, também descrita por Bakhtin (2002, p. 4), é “a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia”.

Segundo Bakhtin, Dostoiévski é um anfitrião receptivo para os mais diferentes hóspedes, em sua obra. Ele cria uma perfeita combinação entre as diferenças humanas de idéias, conceitos, ideologias, juízos, apreciações, sentimentos com pontos de vista contraditórios e até mesmo excludentes entre si. Mas cada uma destas contrariedades encontra apoio na obra de Dostoiévski. “Sua meta é superar a maior dificuldade para o artista: criar de materiais heterogêneos, heterovalentes e profundamente estranhos uma obra de arte una e integral” (Bakhtin, 2002, p. 13). Cabe nos interrogarmos: por que vias, surge a idéia de “uma obra de arte una e integral” (ibidem) em Dostoiévski, considerando que ela também se baseia na pluralidade? Bakhtin (2002, p. 13) escreveu:

Lança ousadamente nos seus cadinhos elementos sempre novos, sabendo e crendo que no auge do seu trabalho criativo os fragmentos crus da realidade cotidiana, as sensações das narrativas vulgares e as páginas de inspiração divina dos livros sagrados irão fundir-se e corporificar-se numa nova composição e assumir a marca profunda dos seus estilos e tons pessoais.

Além desta explicitação de como se dá esta construção artística de Dostoiévski, Bakhtin estabelece um contraponto com relação a uma concepção monológica, baseada num mundo material e uno. Ele nos explicita:

...o problema gira em torno da última dialogicidade²⁹ ou seja, da dialogicidade do último todo. ... romance de Dostoiévski é dialógico. Não se constrói como o todo de uma consciência mas como o todo da interação entre várias

²⁹ Caráter ou potencialidade dialógica, de dialogia ou ciência do diálogo, segundo a concepção de Bakhtin. Daí o adjetivo dialógico constantemente empregado (N. do T).

consciências dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra. Essa interação não dá ao contemplador a base para a objetivação de todo um evento segundo o tipo monológico comum (em termos de enredo, líricos ou cognitivos) mas faz dele um participante. (Bakhtin, 2002, p. 17)

Outro ponto importante é como Bakhtin se refere à tomada de consciência que ele encontra em Dostoiévski, pois ele a situa como estando na interação de consciências do campo das idéias, como podemos ver a seguir:

(...) Dostoiévski não representa a vida da idéia numa consciência solitária nem as relações mútuas entre os homens, mas a interação de consciências no campo das idéias (e não apenas da idéias). Já que em seu universo a consciência não é dada no caminho de sua formação e de seu crescimento, ou seja, não é dada historicamente mas em si mesma e em sua idéia, no desenvolvimento lógico imanente desta, e entra em interação com outras consciências. (Bakhtin, 2002, p. 32)

Ao analisar a magnífica capacidade de Dostoiévski de contatar a dinamicidade da diversidade humana, Bakhtin refere o ponto de vista de V. Kirpótin, ressaltando a capacidade de Dostoiévski de perceber a psique de outros:

Dostoiévski era dotado da faculdade de ver como que diretamente a psique de um outro. Perscrutava a alma de outro como que munido de uma lupa que lhe permitia captar as mais delicadas nuances, acompanhar as mais imperceptíveis modulações e mudanças da vida interior do homem. Como que contornando os obstáculos externos, observa diretamente os processos psicológicos que ocorrem no homem, fixando-os no papel... No dom de Dostoiévski de ver a psique de um outro, a “alma” de um outro, não havia nada a priori. Ele só adotava dimensões excepcionais embora se baseasse também na introspecção, na observação em torno das pessoas e no estudo diligente do homem na literatura russa e universal, ou seja, baseava-se na experiência interna e externa e tinha por isso valor objetivo. (Kirpótin apud Bakhtin, 2002, p. 38)

Nas presentes afirmações de Bakhtin, podemos pensar um caminho pelo qual ele vai nos apresentando suas concepções, suas preocupações no processo de construção da sua teoria, em estudo da literatura. Podemos destacar a consideração da diversidade humana, em contraposição

a uma concepção monológica baseada num mundo material e uno; combinação entre as diferenças humanas, a heterogeneidade, a pluralidade, a multiplicidade de vozes em “uma obra de arte una e integral” (ibidem, p. 37); crítica a interpretações fechadas e acabadas sobre o homem, ou ao seu comportamento; e a dimensão de inconclusividade e de abertura na criação das personagens e na constituição das idéias que permitem novas relações / produções de sentido.

3.2 Considerações introdutórias sobre a personagem em Bakhtin

Ao mencionar a plurivocidade e a complexidade entre outras características presentes na obra de Dostoiévski, Bakhtin desenvolve também um estudo sobre a personagem. Podemos pensar que as personagens de Dostoiévski tornam-se responsáveis por uma unidade de sua obra marcada pela heterogeneidade. A análise desenvolvida por Bakhtin desperta-nos muito interesse, oferecendo ricas possibilidades para o aprofundamento, relacionando a personagem descrita em Dostoiévski com o homem comum do dia-a-dia nos tempos modernos.

Uma idéia fortemente trabalhada por Bakhtin é de que as personagens criadas por Dostoiévski têm vida própria. Ele chega a dizer que cada personagem/herói ocupa legítima posição de autoria. Como diz Bakhtin (1929/2002, p. 24): “(...) ocorre que cada herói de Dostoiévski é um autor em potencial”. Instigados por esta afirmativa, podemos nos questionar: Por que vias se dá a criação das personagens do romance numa posição de autoria?

Um dos aspectos trabalhados por Bakhtin (que nos auxilia a refletir sobre a interrogação acima desde uma consideração do contexto econômico, social, político que faz parte do cenário das interações entre as personagens) é a relação entre a produção literária de Dostoiévski e o capitalismo. Ele afirma que o romance polifônico se torna possível na era capitalista. O choque, o confronto, as contrariedades estabelecidas entre as personagens, permeadas por diferentes mundos, pelas diferenças de planos sociais, culturais, idéias, reflexão sobre si mesmo no mundo fazem parte do contexto capitalista. O capitalismo quebrou o isolamento destes campos sociais, até então eram fechados sem interpenetração. Segundo Bakhtin, Dostoiévski desenvolve uma tendência à nivelção entre distintos planos sociais, preservando a delimitação entre o proletário e

o capitalista. O capitalismo provocou uma colisão entre os diferentes mundos, “(...) e os entrelaçou em sua unidade contraditória em formação” (Bakhtin, 2002, p.18).

Em cada átomo da vida vibra essa unidade contraditória do mundo capitalista e da consciência capitalista, sem permitir que nada se aquiete em seu isolamento mas, simultaneamente, sem nada resolver. Foi o espírito desse mundo em formação que encontrou a mais poderosa expressão na obra de Dostoiévski. (Bakhtin, 2002, p. 19)

(...) Dostoiévski é o bardo mais decidido, coerente e implacável do homem na era capitalista. Sua obra não é um canto fúnebre mas uma canção de berço do nosso mundo atual, gerado pelo bafejo de fogo do capitalismo. (Kaus apud Bakhtin, 2002, p. 19)

Na obra **Problemas da Poética de Dostoiévski**, nós conferimos a problematização bakhtiniana desde a estrutura social. O texto circunda em diferentes momentos uma certa relação e um tensionamento entre o social, político, cultural e a particularidade humana das personagens. Bakhtin sustenta que Dostoiévski conseguiu perceber a penetração da desvalorização coisificante do homem em todos os poros da vida de sua época e nos próprios fundamentos do pensamento humano. Segundo Bakhtin, na obra de Dostoiévski encontramos a crítica ao pensamento coisificante. O que Bakhtin (2002, p. 63) destaca em suas críticas é “*o sentido de sua forma artística, o qual liberta e descoisifica o homem*”. Em suas palavras:

Assim, a nova posição artística do autor e, relação ao herói no romance polifônico de Dostoiévski é uma *posição dialógica seriamente aplicada e concretizada até o fim*, que afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e de solução do herói. Para o autor o herói não é um “ele” nem um “eu” mas um “tu” plenivalente, isto é o plenivalente “eu” de um outro (um “tu és”). O herói é o sujeito de um tratamento dialógico profundamente sério, *presente*, não retoricamente *simulado* ou literariamente *convencional*. E esse diálogo – o “grande diálogo” do romance na sua totalidade – realiza-se não no passado, mas neste momento, ou seja, no presente do processo artístico.(...) esse grande diálogo é artisticamente organizado como o *todo não-fechado* da própria vida situada no *limiar*. (ibidem)

Bakhtin (2002, p. 61) afirma que Dostoiévski não se orienta pela psicologia forense, “mas por uma especial intuição dialógica que lhe permite penetrar na alma inacabada e irresoluta de

Raskólnikov”. Com relação a isso, encontramos uma relação da inconclusividade da personagem com a relação dialógica. Podemos pensar que a personagem trazida por Bakhtin se constitui no dialogismo.

Como fechamento às questões introduzidas nesta parte do texto sobre a personagem, consideramos indispensável destacar o quanto é possível deduzir as implicações de Bakhtin com as questões humanas a partir do que foi introduzido do seu estudo das personagens na obra de Dostoiévski. Ao referir-se às peculiaridades do realismo de Dostoiévski, Bakhtin nos permite pensar também no seu interesse em analisar esta obra:

“Com um realismo pleno, *descobrir o homem no homem*. Chamam-me de *psicólogo: não é verdade*, sou apenas um realista *no mais alto sentido*, ou seja, retrato todas as *profundezas da alma humana*”. (Dostoiévski apud Bakhtin, 2002, p. 60)

3.3 Breves reflexões sobre o dialogismo

É precisamente esta comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. (Bakhtin, 2003, p. 183)

A expressão dialogismo ocupou um destaque não só para Bakhtin, mas para o meio intelectual³⁰ que Bakhtin circulava em sua época. No livro **Linguagem e Diálogo as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**, escrito por Carlos Alberto Faraco (2003), encontramos a expressão diálogo como originária da discussão que veio a derivar no conceito de dialogismo. Este foi descrito como um material que despertou especial interesse no contexto do Círculo. Tomou destaque como espaço em que se dá o entrecruzamento das múltiplas verdades sociais, a

³⁰ Durante a sua vida (1895-1975), Bakhtin “integrou círculos de intelectuais através dos quais desenvolveu interessantes discussões acadêmicas no convívio com filósofos e artistas. Entre eles, foram muito importantes o filósofo Matvei Kagan, que iniciou na filosofia alemã e no pensamento de Kant, o pintor Chagall, o poeta e músico Volochinov e o crítico Medviediev. Esse grupo intelectual foi criado, produzindo idéias novas em relação às artes e às ciências humanas”.(Freitas, 1999, p. 119).

confrontação das mais variadas refrações sociais, como eventos de grande interação sociocultural de qualquer grupo humano.

O diálogo como consenso também foi motivo de discussão. pois a palavra diálogo, muitas vezes nos remete à busca de solução de conflitos, entendimentos, desenvolvimento de consenso. Faraco (2003, p. 66) assinala que os membros do Círculo não foram “teóricos do consenso ou apologetas do entendimento”. Ele relembra uma expressão que nos oferece um aspecto importante ao considerarmos o dialogismo em Bakhtin: “um tenso combate dialógico ocorre nas fronteiras”³¹. Os integrantes do Círculo partem da perspectiva da complexidade presente no diálogo, observam-no na direção das consonâncias, da multiconsonâncias e das dissonâncias. Enfatizam um multidirecionamento na dinâmica do diálogo.

Nesta evolução, Faraco (2003, p. 57) situa o diálogo como uma metáfora adotada pelo Círculo de Bakhtin para caracterizar uma das preocupações centrais das teorizações produzidas neste contexto: “o universo da criação ideológica, o jogo de forças que torna esse universo vivo e móvel”.

Tal metáfora parece bem adequada para representar a dinamicidade do universo da cultura (para aprofundar uma filosofia da cultura), se considerarmos que o Círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito (“não há uma palavra que seja a primeira e a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (“adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordância e dissonâncias, revalorizações etc. – não há limites para o contexto dialógico”) O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo.(Faraco, 2003, p. 57)

Desta forma, já podemos distinguir dialogismo da noção de diálogo que utilizamos para definir uma conversa comum, uma discussão científica, uma controvérsia, etc, A isso Bakhtin (2000, p. 353) chamou de “diálogo real”. Bakhtin (2000, p. 354) coloca que “as réplicas de tal diálogo nos oferecem o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica”.

³¹ Bakhtin apud Faraco, 2003, p. 66.

Seguindo estas afirmações podemos acompanhar certa extensão do diálogo, no qual Bakhtin (2002) vai inserir um novo sentido desdobrando a dimensão do dialogismo. Em **Problemas da Poética de Dostoiévski**, o pensador russo ressalta que o discurso tem um lugar central ao tomar a “língua na sua integridade concreta e viva” (Bakhtin, 2003, p. 181). É neste aspecto da língua que ele vai situar o dialogismo; ao qual ele endereça a vivacidade da linguagem, ultrapassando os limites da lingüística ³².

Em Bakhtin, o princípio dialógico da linguagem contém em si uma abordagem social, um “compartilhar com o outro” que elimina a possibilidade de abordar a linguagem numa perspectiva individualista e acabada. Este aspecto se legitima na língua como sendo um processo interacional, um fenômeno que se dá na relação com outro, desde o qual podemos pensar um processo dinâmico da produção singular, da interioridade do sujeito na relação com o outro, constituindo assim a exterioridade dessa produção.

Ao analisar o discurso da personagem Makar Diévuchkin, Bakhtin (2002, p. 208) ilustra a dimensão da presença do outro escrevendo: “Essa mirada para o discurso social do outro determina não apenas o estilo e o tom do discurso de Makar Diévuchkin, mas também a sua maneira de pensar e sentir, de ver e compreender a si e ao mundo que o cerca.”

Um outro aspecto destacado por Maria Glória Corrêa Di Fanti (2004) é de que a dimensão dialógica da linguagem se dá na constituição mesma do enunciado. Ela faz referência ao texto de Bakhtin **Os gêneros do discurso** (1970), como sendo uma produção mais recente, ressaltando que num enunciado encontramos o cruzamento de várias vozes discursivas, entre as quais ela situa o plurilingüísmo. Isso implica que o sujeito não é fonte de seu dizer e que o mesmo constitui-se heterogeneamente, ou seja:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de

³² Esta divergência ou diferenciação entre as relações dialógicas e lógicas, que são apresentadas pela lingüística será mais discutida a seguir, no ítem que refere as relações dialógicas.

diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. (Bakhtin, 2000, p. 319)

É no discurso que encontramos as divergências, as convergências, as heterogeneidades, etc. No dialogismo, o outro é imprescindível e pode estar numa posição de interlocutor externo ao sujeito. Podemos pensar um diálogo entre duas ou mais pessoas, sendo um interlocutor imediato ou virtual. Contudo, não é somente nesta forma de relação com o outro, que Bakhtin vai situar o dialogismo. Ele também considera que o outro se faz presente através de outros discursos e outras/diversas vozes que vêm a habitar o discurso em construção. Assim o outro sempre se faz presente em diferentes planos no enunciado, podendo ser visível ou não. Encontramos aí um princípio pelo qual a alteridade pode ser entendida em Bakhtin. Há a presença do outro, como sendo constitutivo para o sujeito no processo de enunciação, de pensamento, de reflexão desde a mais íntima produção de sentido do humano.

Desta forma, Bakhtin considera as interações humanas constitutivas já na relação com o outro, numa relação entre locutor e interlocutor, estando materializadas numa relação eu-tu entre dois indivíduos. Mas ele também apresenta a importante formulação sobre a presença do outro, numa relação eu-tu, no interior mesmo do pensamento, das reflexões e do discurso do sujeito, no qual ele coloca que se manifesta com clareza o “profundo dialogismo” (Bakhtin, 2002, p. 208). Este é responsável pela capacidade do homem de refletir sobre si mesmo, num diálogo interno consigo, que se torna possível no diálogo interno com o outro.

Vamos finalizar citando Jacqueline Authier-Revuz (1995, p. 251), que aborda o dialogismo como sendo constitutivo:

Vemos que ‘o agente’ de orientação dialógica, é, nesta formulação, ‘o discurso’, e os múltiplos ‘movimentos dialógicos’ pelos quais ele se faz, que não são dados como decisões, escolhas conscientes ‘daquele que fala’, põem em relevo nosso ‘dialogismo constitutivo’.

3.4 As relações dialógicas

No processo de investigação sobre o conceito de dialogismo nos escritos de Bakhtin, “O problema do Texto” escrito entre 1959-1961, encontramos a terminologia “relações dialógicas” descrevendo-as como “mais extensas, mais variadas e mais complexas” que o diálogo real antes referido (Bakhtin, 2000, p. 354). As relações dialógicas não coincidem de maneira alguma com as relações de réplicas do diálogo concreto, ou de uma conversação face-a-face. A relação dialógica é marcada por uma profunda originalidade e não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, lingüística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural” (Bakhtin, 2000, p. 353). Nesta mesma direção, Faraco (2003, p. 60) afirma que o “objeto efetivo do dialogismo é constituído pelas relações dialógicas nesse sentido lato (mais amplas, mais variadas e mais complexas)”.

Bakhtin afirma que, apesar das relações dialógicas se situam no campo do discurso, elas não podem ser vistas somente pelo ângulo da lingüística. Para ele (2002, ps. 182 e 183) a lingüística está direcionada à forma composicional do “discurso dialógico”, estudando as particularidades sintáticas e léxico-semânticas no plano da língua, não contemplando as especificidades das relações dialógicas entre as réplicas. Com isso, nos vemos diante da diferenciação das relações dialógicas e lógica. Sendo que a última se está ao lado do estudo da lingüística.

Bakhtin conceitua as relações dialógicas como extralingüísticas. Ao mesmo tempo, não podem se dissipar do campo do discurso, no que se refere à língua enquanto fenômeno integral concreto. Podemos considerar que o dialogismo está ao lado do processo de utilização da linguagem num processo de relação, de interação, de comunicação. Conforme Bakhtin (2002, p. 183): “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam”.

Para as relações lógicas ou concreto-semânticas da linguagem se tornarem dialógicas, elas devem passar para um outro campo da existência. Devem tornar-se enunciados que levam a posições de diferentes sujeitos manifestos na linguagem. Nas relações dialógicas, os enunciados ganham um autor mesmo que nada saibamos sobre ele, pois as formas desta autoria real podem

ser muito diversas.³³ Entre os distintos sujeitos, autores, criadores expressos na linguagem é que podem surgir relações dialógicas.

Voltando ao texto de 1970, Bakhtin (2000, p. 353) nos leva ao entendimento de que, na relação dialógica, estamos diante de relação de sentido, que flui na relação entre enunciados, bem como no interior de enunciados³⁴:

Sobre a relação dialógica. ...Estamos perante uma relação específica de *sentido* cujos elementos constitutivos só podem ser *enunciados completos* (ou considerados enunciados completos, ou ainda, potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais *se expressa*) um sujeito real ou potencial, o autor do determinado enunciado.

Contudo, em **Problemas da Poética de Dostoiévski** encontramos uma ênfase de que as relações dialógicas não se restringem apenas entre enunciados completos. Elas são possíveis a qualquer material concreto da língua que tenha passado à qualidade de discurso, que se consolida num enunciado e que venha a situar uma autoria, um autor, um “sujeito social” (Faraco, 2003, p. 64).

Para Bakhtin (2002, p. 64), o dialogismo é um fenômeno pelo qual a palavra, os enunciados tomam seus deslizamentos, produzindo efeitos de sentido na relação com o outro. Ele afirma:

³³ Neste ponto, Bakhtin descreve que uma obra pode ser criada como efeito de um trabalho de equipe, pode ser hereditária de várias gerações etc. Na citação a seguir, Bakhtin também nos elucida algo em torno do que ele refere como extralingüística e metalingüística (que ultrapassa os limites da lingüística): As relações dialógicas são possíveis também entre estilos de linguagem, os dialetos sociais, desde que eles sejam entendidos como certas posições semânticas, como uma espécie de cosmovisão da linguagem, isto é, numa abordagem não mais lingüística”. (Bakhtin, 2002, p. 184)

³⁴ Faraco refere a bivocalidade quando refere a relação dialógica/relação de sentido como no interior do enunciado. Podemos fazer uma relação da bivocalidade quando percebemos a presença do outro num discurso monológico. Por exemplo, mantemos a voz do outro presente num discurso, no enunciado de um determinado sujeito. Bakhtin (2002, p. 185) refere que o discurso bivocal surge sob as condições do discurso dialógico, “ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra”. Podemos entender o duplo sentido da palavra, “voltado para o objeto do discurso enquanto palavra comum e para o *outro discurso*, para o *discurso de um outro*”. (ibidem)

(...) a orientação dialógica, co-participante é a única que leva a sério à palavra do outro e é capaz de focalizá-la enquanto posição racional ou enquanto um outro ponto de vista. Somente sob a mais íntima relação com a palavra do outro mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia enquanto palavra.

Encontramos em Bakhtin as relações dialógicas como meio pelo qual, os enunciados se relacionam, se chocam, se tensionam, tomam novos sentidos sempre abertos. Cada palavra porta em si palavras diferentes, várias vozes, assim como os enunciados portam a relação entre enunciados, palavras, vozes, tons, que anunciam uma autoria, um autor, um sujeito. Com isso, fazemos também a extensão deste enfoque para a plurivocidade presente, constituinte da produção de sentidos. É como pensar que em cada ato criativo encontramos várias vozes, presentes nas relações dialógicas que se consolidam nas relações de sentidos.

4 METODOLOGIA

Parece que atribuímos uma qualidade “estranha” a impressões que procuram confirmar a onipotência de pensamento e a modalidade animista de pensar em geral, depois de termos atingido um estágio no qual, em nosso *juízo*, já abandonamos tais crenças.³⁵

O início do mestrado foi em março de 2003. Estando instigada pelas interrogações provocadas pelo desenvolvimento do PIEP, tomei a decisão de partir do mesmo como campo de pesquisa. Contamos com o apoio do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic), coordenado pela Professora Dr^a Margarete Axt, nessa universidade. Iniciamos as construções das condições de possibilidade para a pesquisa, sobre as quais vamos transcórrer algumas linhas, delineando os caminhos percorridos ao construir passo a passo a metodologia vivenciada nesta investigação.

O trabalho se deu em duas escolas municipais de ensino fundamental. Uma das escolas trabalhou com um grupo de meninos e meninas que estavam iniciando a adolescência, num total de doze participantes. A outra escola trabalhou com dois grupos. Um compreendeu nove crianças e o outro, com nove iniciantes na adolescência. Sendo que os recortes do material de análise foram compostos de dois grupos (um grupo de cada escola), um era formado por crianças em

³⁵ “O Estranho”, (Freud, 1919). (Edição Standard Brasileira, Vol. XVII, p. 300, IMAGO Editora, 1976). A nota por sua vez é referida a outro texto Freudiano, “Totem e Tabu” (1912-13) Ensaio III (Edição Standard Brasileira, Vol. XIII, p. 109, IMAGO Editora, 1974)

passagem para a (pré) adolescência e o outro, por participantes pré-adolescentes³⁶. Os alunos interlocutores compreendiam uma faixa etária de 11 a 16 anos, estavam entre o segundo e sexto ano do ensino fundamental. Trabalhamos com um total de 21 alunos participantes. Uma realidade comum a dezenove deles era a defasagem entre idade e ano escolar, sendo de um ano a 6 anos. Apenas um deles estava coincidindo idade e ano.

Nos grupos dos alunos pré-adolescentes surgiu o interesse pela interação com os colegas da outra escola. Os coordenadores discutiram sobre as condições para realizar a interação entre os grupos. Isso não foi possível devido à incompatibilidade de horários e de turnos de trabalho, Além disso, o período escolar de final de ano dificultava a flexibilização de horários.

Nessa investigação, foi prevista a análise das interações dos alunos em ambientes interativos, via rede de computadores, utilizando a internet, no contexto do PIEP. A partir disso, em 2003-2004, os encontros mensais entre os profissionais contaram com o uso da ferramenta criada no Lelic - UFRGS, chamada *for-chat*. Ele parte da idéia de um ‘chat’, a que vem se acoplar a idéia de um fórum de discussões conceituais e de trocas de experiências em ambiente virtual. Nele se consolida a construção de uma lista de discussão e de construção conceitual coletiva, solidária e participativa dos autores envolvidos.

As comunicações escritas ficam registradas, semanalmente e podem ser acessadas a qualquer momento. A forma de participação é vinculada a uma senha particular de cada participante. Esta ferramenta é utilizada em diferentes situações de pesquisa do Lelic, como disciplinas do PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação em diferentes pesquisas realizadas que vem sendo desenvolvidas como esta que vem sendo projetada aqui.

A iniciativa de constituir um fórum para os coordenadores teve como um dos objetivos, promover preparação dos coordenadores dos grupos, previamente à utilização de ambientes para

³⁶ Trabalhamos com a definição de passagem da infância para adolescência, para aqueles que mostraram em seus enunciados, experiências do brincar com bonecas, ir à pracinha, entre outras brincadeiras, mas com alguns questionamentos e críticas que diziam da passagem. O outro grupo, já não falavam mais de uma posição infantil, estavam ensaiando brincadeiras da adolescência. Não partimos estritamente das idades para fazermos esta classificação, consideramos o que apareceu em seus enunciados. Isso é possível de perceber nos anexos das interações.

interação com os alunos. Construimos juntamente ao Lelic um ambiente *Avencca*³⁷ – Ambientes Virtuais para Encontros de Sentido, Construções Conceituais e Aprendizagem – específico para o PIEP, no qual estava inserido o *for-chat*³⁸. Apesar da construção do ambiente com apresentações das escolas, dos alunos (com fotos individuais), a vivência maior neste processo de pesquisa se deu com o *for-chat*. O prazo era de setembro a dezembro. Ele não foi suficiente para avançar significativamente em outras ferramentas oferecidas. Esta ampliação na utilização do ambiente *Avencca* ficou para ser realizado para além deste momento de investigação.

As produções dos alunos ficaram registradas, permitindo a visibilidade para a leitura das mesmas, síncrona e assincronicamente. Elas se mantiveram na sua íntegra para compor o material de análise da pesquisa. Além disso, na interação em rede no contexto do PIEP, se faz presente um importante material de análise sobre como se deram os encontros, as relações humanas nestas interações e as manifestações enquanto sujeitos na comunicação em rede de computadores.

Nessa caminhada, também foram sendo trabalhados alguns conceitos, permitindo a construção deste lugar de pesquisadora e uma conseqüente metodologia para a pesquisa. O primeiro ponto teórico foi o surgimento de uma relação de estranhamento do familiar ao que foi delimitado como campo da pesquisa. Como nos coloca Marília Amorim (2001, p. 26) “a imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade”. O estranhamento é algo construído e tomado numa postura investigativa por parte do pesquisador no decorrer do processo. Não se trata simplesmente do reconhecimento da diferença, “mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação; em suma, suspensão da evidência”.

O estranhamento pode ser considerado inerente ao processo de abertura, porque admite o pulsante e a vivacidade na pesquisa. A partir dele, surge o inusitado, dando espaço para

³⁷A plataforma *AVENCCA* (Ambientes Virtuais para Encontros de Sentido, Construções Conceituais e Aprendizagem) foi criada no LELIC (Laboratório de Linguagem, Interação e Cognição). O *AVENCCA* reúne diferentes ferramentas como: *for-chat*, Webfólio (espaço para publicação de uma foto e um breve depoimento de cada participante para a apresentação no ambiente), Caixas de textos (espaço para publicação da produção individual de cada participante). O ambiente propicia um meio de interação, comunicação e publicação das produções dos sujeitos vinculados, cadastrados no ambiente, sendo portadores de um login e uma senha particular para poder acessar o ambiente na internet.

³⁸ O endereço do ambiente é www.lelic.ufrgs.br/piep/index.htm e segue em anexo D alguns demonstrativos das interfaces do ambiente e algumas interações dos alunos no *for-chat*.

aprofundar uma análise de elementos da pesquisa que não estavam previstos. Dito de outra forma, é quando nos deparamos com a consideração de imprevisibilidades que fazem parte da pesquisa, trazendo esta vivacidade e maiores possibilidades para o seu enriquecimento e qualidade. Ocorre um encontro entre o que chamamos de inusitado e as suposições e construções do planejamento da pesquisa. Nesse encontro, se tornam possíveis os processos de diferenciação, de comparação e de compreensão, situando o que foi previsto na proposta e as novas questões e interrogações; evidências que a prática da pesquisa nos colocou.

O estranhamento possibilita um intervalo entre o pesquisador e o pesquisado. Este intervalo se coloca como uma abertura para um trabalho que considera os lugares do pesquisador e do pesquisado em construção no curso da pesquisa. Passos e Barros (2004, in *mimio*) questionam a dicotomia ente sujeito e objeto, uma vez que ambos se constituem no curso da pesquisa, estabelecendo uma relação para a definição de um suposto lugar. Eles colocam: “não há mais (...) sujeito e objeto, mas processos de subjetivação e de objetivação, criação de planos que, ao mesmo tempo, criam sujeitos/objetos que se revezam”. Ao trazer esta reflexão sobre a posição do pesquisador diante do pesquisado, Bakhtin (2000, p. 403) nos auxilia a pensar:

Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido e estudado a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; o conhecimento dele só pode ser *dialogico*.

Tomar os sujeitos nesta posição de sujeito e não na de objeto permite a vivacidade que percebemos no processo de construção da pesquisa, admitindo o inusitado. A preocupação com o lugar oferecido para os sujeitos na pesquisa também nos apresenta a questão de uma relação de estranhamento entre o pesquisador e os sujeitos implicados na pesquisa. Ao escrever que o pesquisador precisa ser aquele que “recebe e acolhe o estranho” (Amorim, 2001, p. 26), nos auxilia a pensar na relação entre o estranhamento e o outro como sujeito no processo de construção da pesquisa. O pesquisador precisa abandonar o seu território, “desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (*ibidem*).

É quando nos vemos às bordas da relação com o outro, e até mesmo na problemática do lugar da palavra do outro, que se faz presente em toda escrita de pesquisa. Neste caso, o outro pode se referir a todos aqueles que, por oposição ou por acordo, fazem parte de um diálogo permanente com o pesquisador, atravessam o texto e constituem uma tensão de base na sua elaboração. É também quando encontramos o dialogismo no processo de construção da pesquisa.

Dentro disso, faz-se necessário analisar a diferenciação e a dissimetria³⁹ inerentes à relação com o outro. Tais relações se fazem necessárias para a construção do conhecimento desenvolvido na pesquisa, podendo ser entendidas como aspectos do estranhamento. Elas contrapõem a ilusão da simetria, de reciprocidade, da completude ou de uma compreensão plena. A dissimetria possibilita ou nomeia o fato de que há sempre uma incógnita (um desconhecido, um estranho) na relação com o outro que move a pesquisa. “Pois a compreensão, a interpretação e a explicação são, na verdade, formas de tradução e traduzir é mostrar a descontinuidade e o intervalo” (Amorim, 2001, p. 18). Nesse sentido, são inerentes à tradução: as escolhas e as comparações das vivências, da teoria, da compreensão que estão implicadas na pesquisa.

Um outro aspecto é que na referida dissimetria, e na impossibilidade do pesquisador de encontro fechado com o outro, podemos acrescentar a inacessibilidade da verdade. A dissimetria própria do encontro com o outro se desdobra numa dissimetria de suposto saber sobre o outro. Isso remete à impossibilidade de o pesquisador dizer tudo. Dito de outra forma: uma palavra decifradora ocorre na busca pela ‘verdade’ do outro e na dissimetria desse encontro entre sujeitos. A alegria e o afago do saber só se tornam possíveis no não - saber permeado pelo vazio, pelo desencontro, que vem a efetuar uma abertura.

Ao evidenciar a complexidade e suas imbricações na relação do pesquisador com o outro, nos deparamos também com detalhes que se colocam como limites (de saber sobre o outro, de uma tradutibilidade literal, etc.) Contudo, esses limites por vezes se constituem em pontos de tensão, podendo atravessar diferentes possibilidades de diálogo. Também podemos considerar

³⁹ A dissimetria é termo que está inspirado no trabalho de Amorim, mas também pode ser relacionado com o que Bakhtin referiu de uma não - coincidência entre dois sujeitos, e até mesmo do sujeito consigo mesmo. Esta noção Bakhtin trabalha através do conceito de “o excedente de minha visão” e da noção de estética.

que a tradutibilidade construída no processo de construção da pesquisa é permeada pela abertura para novas produções de sentido, mesmo que ela se dê com a premissa de objetividade e de formulações de conceitos. Bakhtin (2000, ps. 404 e 405) afirma que a compreensão se dá na consideração de outros textos que possam remeter a novos contextos. Neste sentido, num tom bakhtiniano, nós podemos referir também a inconclusividade de uma pesquisa, tanto na produção do conhecimento quanto na produção de sentidos.

Por este viés, Bakhtin (2000, p. 404) também situa as etapas da progressão dialógica do processo de compreensão: “o ponto de partida – o texto dado, para trás – os contextos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro”. Bakhtin nos permite pensar num jogo entre passado, presente e futuro. Da mesma forma, podemos considerar esta pesquisa atual (no momento em que ela foi escrita e agora, ao ser lida), fazendo uma confluência, entre autora da pesquisa, co-autores da pesquisa – colegas de mestrado, professores orientadores, autores lidos e participantes do PIEP, entre outros que possibilitam a existência desse texto com a presença de diferentes autores e do plurilinguismo⁴⁰. Temos a certeza de que, quando você lê esse texto, não é somente a pesquisadora, que você imagina. Não há monologismo no texto da pesquisa: a nossa palavra é sempre a palavra do outro, da qual nos apropriamos, singularizando-a em nossos lábios, ou palavras, que se atualizam e se materializam indo e vindo para o outro, como nos coloca Bakhtin (2000, p. 406):

(...) a consciência monologizada, na sua qualidade de *todo* único e singular, insere-se num novo diálogo (daí em diante, com novas vozes do outro, externas). Com freqüência, a consciência criadora monologizada unifica e personaliza as palavras do outro (...)

Assim esta investigação parte da pesquisa implicada, inspirada em Bakhtin. Ao escrever que toda a compreensão é dialógica, o autor faz referência direta à implicação do pesquisador:

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é também o caso do pesquisador nas ciências

⁴⁰O prurilinguismo é equivalente à plurivocidade que tem o seu conceito desenvolvido em nota de rodapé na página quatro.

humanas); aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa). Analogia com a inclusão do experimentador num sistema experimental (enquanto parte do sistema) ou do observador incluído no mundo observado... O observador não se situa em parte alguma *fora* do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado. (Bakhtin, 2000, p. 355)

Com base nessas reflexões, buscamos uma perspectiva de pesquisa que busque assumir um trânsito entre a objetividade e a subjetividade, admitindo a relação (a circulação e o tensionamento) entre ambas no processo de criação e de produção do conhecimento. A pesquisa passa por um processo de construções que implica em perspectivas de objetivação e de razão. Elas só se tornam possíveis quando movidas por processos de errância, de inexatidão, de relações dialógicas. Esses processos são próprios da condição humana, tanto dos sujeitos envolvidos, como do pesquisador. Trazemos a importância da implicação do pesquisador e das complexas relações entre a objetivação e a subjetivação no processo de construção do conhecimento que vivenciamos.

Dessa forma, estamos delimitando esta dissertação. Utilizamos as réplicas de diálogo, tomando-os na qualidade de enunciados. Também consideramos que é próprio do enunciado um acabamento do processo do dizer, fazendo parte da compreensão⁴¹ responsiva em que Bakhtin (2000) nos apresenta como próprio de cada palavra dita. Adotamos uma perspectiva dialógica em que o acabamento permite uma forma, uma compreensão; contudo, constitui-se sempre em uma unidade aberta e inconclusa, impelindo a um novo dizer. A constituição de um todo não significa conclusão acabada. Na medida, que este texto entra na relação com outros interlocutores, estará em permanente reconstrução quanto à responsividade e ao universo da produção de sentido.

⁴¹ Bakhtin coloca que a “compreensão é de natureza dialógica num sistema dialógico, cujo sistema global ela modifica”. (2000, p. 355) A partir disso ele vai dizer que compreender implica ocupar uma posição de terceiro no diálogo e a posição dialógica desse terceiro é uma posição específica. Dentro disso, ele vai dizer que todo enunciado sempre tem um segundo destinatário de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva. Mas além desse destinatário “o autor do enunciado, mais ou menos consciente, pressupõe um *superdestinatário* superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado” (Bakhtin, 2000, p. 356).

Dentro disso, estaremos tratando de relações dialógicas num ambiente mediatizado pelas tecnologias da informática, construindo um eixo central de análise referente à constituição das personagens.

4.1 Detalhamentos sobre a construção do material de análise da pesquisa

A construção do material da pesquisa se deu a partir de interações entre os alunos participantes dos grupos do PIEP por meio do ambiente telemático chamado *for-chat*. Trabalhamos com um *for-chat* disponível para cada grupo, compreendendo um grupo da escola A e dois grupos da escola B. Com base na experiência desenvolvida, selecionamos a vivência da escola A e de um dos grupos da escola B como fonte do conteúdo de análise para a presente pesquisa.

A escola A utilizou o *for-chat* do dia 12 de setembro ao dia 17 de dezembro, totalizando 12 encontros semanais realizados com o auxílio desta ferramenta. A escola B utilizou-o do dia 19 de setembro a 17 de dezembro totalizando 8 encontros. Houve semanas sem encontros, devido a feriados e programações diferenciadas da escola A e por dificuldades de acessar internet na escola B. Será apresentada uma seleção de interações realizadas no ambiente telemático dentro dos períodos especificados. A seleção é o material que possibilitará o desenvolvimento da pesquisa desde as suas premissas iniciais (problemática, as interrogações e os objetivos) até suas formulações finais, num entrelaçamento entre a parte prática e a teórica.

A cada encontro, no *for-chat*, constituía-se numa grande lista de discussão daquele dia com data, hora, nome do sujeito e mensagem realizada, num sentido vertical. A escola A será apresentada a partir da interação realizada por um sujeito participante. As mensagens deste sujeito foram buscadas num sentido horizontal, perpassando todos os encontros realizados. A partir desse percurso, teremos também a interação de outros participantes que foram interagindo com esse sujeito, que enviaram mensagens. Ou seja, teremos o percurso de um sujeito no ambiente perpassando todos os encontros. Esta maneira nos permite ter uma idéia do processo mais geral do grupo, bem como nos oferece a possibilidade de desenvolver questões pontuais na

pesquisa. Além disso, será apresentada uma seleção de mensagens do terceiro encontro da escola A, que auxiliará como material para análise.

Com relação à escola B, foram destacadas mensagens que referem a dimensão do brincar que apareceu como conteúdo, idéias das mensagens das crianças, bem como referências às “carinhas”, ou seja, aos ícones que aparecem nos enunciados dos interlocutores. Esta seleção estará presente na análise como exemplificação e no material anexo da pesquisa.

5 ANÁLISE DO MATERIAL DA PESQUISA

Vem sendo ressaltado o interesse pela análise das interações dos alunos em ambiente mediatizado pela internet, tendo em vista a problemática que nos orienta nessa investigação. Como já vimos na primeira parte interrogamos sobre como as tecnologias da informática podem contribuir para uma política de inclusão. Dentro disso, também investigamos as formas como as tecnologias da informática podem nos auxiliar no trânsito entre o singular e o coletivo na produção/criação dos alunos.

A partir da construção das condições de possibilidade (da qual resultou a interação no *for-chat*, materializada nos diálogos entre os alunos participantes do PIEP) delimitamos um recorte que será o material de análise. Este processo evidencia a necessidade de uma construção que privilegie a consideração das relações humanas de uma forma extensiva, desde o seu aspecto social até uma perspectiva da singularidade. Sentimo-nos convocados a lançar um olhar analítico às especificidades destas construções, evitando generalizações que poderiam ser precipitadas e contrárias ao processo que aqui vem se desenhando na busca da singularidade e das heterogeneidades.

Considerando que a presente análise parte das interações e comunicações verbais escritas entre crianças e adolescentes, em utilização do *for-chat*, é importante destacar que o material de investigação se constitui predominantemente de diálogos escritos, forma composicional de réplicas entre os participantes. Neste sentido, a vivência do *for-chat* consolida-se num espaço que funciona num entrecruzamento de vozes discursivas - um “processo

interacional”⁴², no qual o termo diálogo pode ser utilizado sem perda de seu alcance. Além disso, o processo interacional faz referência à relação concreta entre os sujeitos - eu/outro buscando a extensão do termo “diálogo” para o sentido mais complexo – relação dialógica.

Avaliamos as conexões entre o processo interacional dialógico e as relações dialógicas e relações de sentido. Assim consideramos a vivência desenvolvida no *for-chat* como um espaço discursivo que se materializou com as réplicas construídas na interação entre os participantes. Dentro disso, cabe ressaltar a colocação de Di Fanti (2004, p.131):

A relação “eu”/“outro”, observável no processo interativo interlocutivo entre o enunciador e o co-enunciador, co-construtores do enunciado/discurso e ocupante de lugares enunciativos em relação a um determinado contexto de enunciação, pode ser entendida a partir de avaliações sociais recíprocas e das projeções entre ambos, de uma enunciação dialógica, não centrada nem no “eu”, nem no “outro”, mas no espaço discursivo entre ambos.

Encontramos a evidência de construção de lugares diferenciados de enunciados correspondentes à criação de personagens. Em meio a isso, a análise que virá a seguir terá como eixo principal a personagem. Consideramos que o estudo da personagem vem nos auxiliar na interpretação dos efeitos de sentidos do processo interacional interlocutivo.

Além disso, buscamos dar voz e forma à riqueza, à vivacidade nos detalhamentos do uso da língua e à construção dos enunciados, ao discutirmos o que temos de imprescindível para a vida, o uso da linguagem e a interação. Para isso, parafraseando Di Fanti, consideramos que o processo interacional extrapola a interação estrita e pressupõe um processo em que os enunciados criam outras possibilidades para além da superfície. Para isso, usaremos o referencial teórico dessa pesquisa e o material de análise.

⁴² A designação “processo interacional”, segundo Di Fanti (2004, p. 132) “extrapola a interação estrita e pressupõe um ‘processo’ em que os enunciados criam outras possibilidades para além das aparentes na superfície discursiva”.

5.1 A personagem no *for-chat*

O escritor de fábulas poéticas Fedro, transcrevendo uma das histórias de Esopo, conta que, por acaso, uma raposa encontrou uma máscara de tragédia. "Oh que bela", disse, "se cérebro houvesse"! A máscara guarda honras e glórias, aquilo que o Destino confere, menos o senso comum.⁴³

Vamos lembrar que para a utilização do *for-chat* partimos de um princípio de liberdade⁴⁴ quanto à comunicação entre os participantes. Na maioria dos encontros as coordenadoras não sugeriram tema. Os alunos traziam, que sentiam necessidade de falar, compartilhar com seus colegas. Essa era uma prática costumeira no PIEP. A tônica se deu em se comunicar, constituir comunicativamente o ambiente que propiciava uma interação virtual. Outra questão que parecia ser de grande interesse era a comunicação escrita com pessoas distantes fisicamente⁴⁵. Era como se todos ali se lançassem à vivência de utilização do *for-chat*, sem saber exatamente o que estava ocorrendo, lançando-se à proposta de criação, de encontro com o outro e consigo mesmo.

A preocupação de traduzir uma compreensão do que viria a ser esta experiência para o grupo de trabalho se fazia presente em muitos momentos para mim, bem como para os demais profissionais envolvidos. Por um dado período conseguimos deixar essa compreensão para um depois, fomos levados pela vivência. Como foi referido na metodologia, acolher o estranhamento

⁴³ (www.amalgamar.coM.br/blog/archives/etimologia)

⁴⁴ Encontramos esse princípio nos textos: Axt, Margarete – Conversação e presencialidade de virtual - deslocamentos no virtual – palestra proferida no Senale em janeiro de 2005, Puc PEL; Axt, Margarete e Mutti, Regina M.V. – Para uma posição enunciativa do discurso da educação à distância – palestra proferida em setembro de 2005, Paris.

⁴⁵ Essa possibilidade da distância se tornou realidade, materializada na minha entrada no ambiente como interlocutora que estava distante. O ambiente nos possibilitou a comunicação. Isso despertou muita curiosidade e interesse, pois eram muitas as perguntas que dirigiam a mim. Também possibilitou a funcionalidade, a possibilidade de interação a distância, auxiliando no sentido da utilização do ambiente naquele contexto. Além disso, foi mais um dos elementos que contribuiu, ou que fez parte da heterogeneidade, diversidade e fator de alteridade presente nas relações dialógicas no ambiente.

fez parte da construção. O que mais importava era efetivar a vivência para que pudéssemos analisá-la. Foi um trabalho que nos fez confiar no interesse de todos na tecnologia e na liberdade de expressão. Dentro disso, encontramos nas relações dialógicas relações de sentido, que nos auxiliaram na interpretação e na compreensão das interações e dos enunciados constituídos na utilização do *for-chat*.

Tendo em vista que:

- todo enunciado tem um autor, mesmo que não saibamos nada sobre ele ou de como ele existe fora do enunciado, pois as formas desta autoria podem ser muito diversas;
- a relação dialógica personifica toda a enunciação à qual ela reage;
- as relações dialógicas são possíveis entre as enunciações integrais ou com qualquer parte significativa do enunciado, podendo ser uma palavra isolada, desde que possamos ouvir nela a voz de um outro.⁴⁶

Estamos partindo do pressuposto de que um dos efeitos das relações dialógicas entre os enunciados dos participantes do ambiente virtual é a produção de personagens. Como podemos ver nos enunciados a seguir:

1)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 10:59:24

Mensagem:

P. AMIGO É; PRESENÇA NAS ANGUSTIA,CONSELHO NAS DúVIDAS,OUVINTE QUANDO CONFIDENTE, parceira na hora da festa, assim é você pessoa maravilhosa que possui defeitos e qualidades como qualquer ser humano

2)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 11:05:14

Mensagem:

TUDO, SEJE MAIS ALEGRE MAIS CONVERSADEIRA, VOCE É MUITO ENVERGONHADA SEJA IGUAL A MIM NAMORADEIRA.ops brincadeirinha

3)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 11:10:05

Mensagem:

ESTOU ME SENTINDO BEM, PORQUE ATRAVÉS DO GRUPO EU APRENDI E ESTOU APRENDENDO MUITAS COISAS. E TAMBÉM EU ME SINTO MUITO BEM PODENDO

⁴⁶ Essa é uma idéia trabalhada por Bakhtin (2002, p. 184)

PARTICIPAR DO GRUPO, PORQUE ATRAVES DO GRUPO PODEMOS ESCLARECER DÚVIDAS E ETC....

4)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 11:14:46

Mensagem:

P. AMIGAS DEIXAM LINDAS PEGADAS EM PRESA NA ALMA E ISSO SIGNIFICA QUE NEM A MORTE LEVA O VALOR DE UMA AMIZADE...

5)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 11:18:07

Mensagem:

A. SE A VIDA TE DER 1000 MOTIVO PARA CHORAR DE A VIDA 10001 MOTIVOS PARA SORRIR

O usuário T nos faz pensar na construção da sua personagem (T), por meio das mensagens com as quais interage com os seus colegas. Através de seus enunciados, ficamos pensando que ela está fazendo a personagem que tem uma boa retórica, está bem e é amiga, ouvinte (“quando confidente”), parceira na hora de festa, alegre, conversadeira, namoradeira, participativa no grupo. Na construção coletiva, no *for-chat*, personagem T se coloca em cena num cenário discursivo que vem a ser um meio fértil para a produção de enunciados e de sentidos. Em interação com T, temos a manifestação de outra personagem que diz:

6)Usuário: M. Data: 20/08/2004 Hora: 10:50:24

Mensagem:

T vai tiencherga

M constrói uma réplica à personagem T. Isso nos faz pensar que, para ele, T está construindo uma personagem. Nesse momento, temos a ilustração de uma relação dialógica vindo a ser constitutiva das personagens. Também percebemos a presença do outro como um efeito de sentido da presente vivência de interações no *for-chat*. A presença do outro para cada personagem parece ser fundamental para sua constituição e será um ponto de análise que voltaremos a discutir. Como ilustração disso, T e M consolidaram suas réplicas em interação:

7)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 10:53:22

Mensagem:

M. SEJA MENOS CHATO COM SEUS COLEGAS, VOCÊ FALA MUITA BOBAGEM

8)Usuário: M. Data: 20/08/2004 Hora: 10:58:59

Mensagem:

g. qué cazar comigo. ass T

9)Usuário: M. Data: 20/08/2004 Hora: 11:00:17

Mensagem:

T eu tambem te amo

10)Usuário: T Data: 22/10/2000 Hora: 10:40:01

Mensagem:

M. apesar de você ser um pouquinho chato, mas você é muito legal viu

11)Usuário: T Data: 10/12/2004 Hora: 10:29:18

Mensagem:

M. tudo bem? você vai passar de ano? onde você vai passar nas férias? Quem você pegou no amigo secreto?

12)Usuário: M. Data: 17/12/2004 Hora: 10:33:32

Mensagem:

feliz natal parra todos

13)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:38:05

Mensagem:

FELIZ NATAL TAMBÉM M., VOCÊ ESTÁ FELIZ COM AS FESTAS QUE ESTÃO CHEGANDO?

14)Usuário: M. Data: 17/12/2004 Hora: 10:51:40

Mensagem:

T foi muito bom te conhecer feliz natal

15)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:56:49

Mensagem:

M. EU GOSTEI MUITO DE PARTICIPAR CONTIGO NO GRUPO.APESAR DE VOCÊ SER UM POUCO CHATO.MAS NO FUNDO NO FUNDO VOCÊ TEM UM LUGAR RESERVADO NO MEU CORACÃO.

T encerra a réplica entre ambos nesse momento, colocando que M. tem “um lugar reservado” no seu coração. Pensamos que aí temos uma bela exemplificação, a presença de M. como um outro externo a ela mesma, que também ficou com ela naquele momento - no seu coração, no seu interior. T também ilustra que M. se constituiu como uma personagem no ambiente em que ambos participam. Consideramos que o diálogo entre T e M. nos ilustra marcas de enunciação dialógica, não centrada no ‘eu’, nem no ‘outro’, mas num espaço discursivo.

5.2 A personagem e a(s) máscara(s)

Outro aspecto que nos conduziu à relação com a constituição de personagens no ambiente foi o jogo de escolhas das “carinhas”, os ícones⁴⁷ que as personagens escolhiam. Algumas ficavam se manifestando pela simples troca de ícones, ou a cada mensagem que enviavam trocavam o seu ícone. Isso nos levou a pensar na dimensão da personagem, da máscara, do brincar e do criativo. Nos enunciados a seguir, encontramos referência aos ícones que também nos remetem à idéia de máscara:

16)Usuário: V Data: 29/10/2004 Hora: 14:38:34

Mensagem:

C e amesma cara de antes que voce escolhel.V.

17)Usuário: B Data: 29/10/2004 Hora: 14:47:15

Mensagem:

NAO ME DIGA V. E TU ACHA QUE ESE DESENHO É LEGAL SO PORQUE É DO MORTAU COMBATI DEICHA DE SER CRIANCA. AL.

18)Usuário: E Data: 29/10/2004 Hora: 14:43:43

Mensagem:

EU GOSTO SIM DELE?

19)Usuário: V Data: 26/11/2004 Hora: 14:31:32

Mensagem:

professora D como faz para mudar acarinha

20)Usuário: D Data: 26/11/2004 Hora: 14:38:01

Mensagem:

Você conseguiu, V?

⁴⁷ Na interface do *for-chat*, há uma frase na parte superior à esquerda: “ Seja bem vinda e o nome da pessoa (que está acessando)) (editar)”. Ao clicar sobre a palavra ‘editar’, acessamos ao quadro que oferece um grande número de personagens (ícones) a serem escolhidos. São figuras de corpo inteiro ou rosto de animais como urso, cachorro, girafa, minhoca, morcego, etc; figuras de pessoas com expressões de charmosa, intelectual, pensativa, sorridente, triste, máscaras, entre outras imagens. Podemos clicar sobre uma opção e dar ‘ok’. Assim, a ‘carinha’ muda no ambiente de interação. Elas possuem aproximadamente 1,5 cm ao quadrado e ficam no canto superior à esquerda da mensagem. Quando levamos o cursor sobre a ‘carinha’, aparece o nome do participante, a data e a hora em que a mensagem foi escrita. As opções de ícones que foram disponibilizadas encontram-se no anexo E.

21)Usuário: Am. Data: 26/11/2004 Hora: 14:44:16

Mensagem:

Bi, também adorei a escolha da girafa. Ainda não tinha visto, como ela fica bonita.

Nesse sentido, aproximamos o uso dos ícones a um jogo que nos remete à extensão entre a idéia de personagem, personalidade⁴⁸ e de máscara. Encontramos esta relação entre as três, no estudo epistemológico da palavra personagem. A explicação da mesma parte da palavra do francês *personnalité*, por sua vez originada do latim tardio *personalis* com sufixo *-itatem*, *-idade*. O vocábulo é formado a partir do substantivo "personagem", do francês *personage*, do latim *persona* que por sua vez:

Ela nos remete à projeção do carácter. Na tragédia grega, era o nome dado às máscaras utilizadas para significar as emoções dos atores. Simbolicamente, a máscara possui uma força própria. O ator que veste uma máscara com expressão triste, abaixa o rosto, os braços, e faz poucos gestos, gestos curtos. O ator, com uma máscara de expressão alegre, sente-se impelido a fazer movimentos largos, levantar os braços e o peito. Não é possível àquele que veste a primeira máscara, fazer os movimentos do segundo ator, e vice-versa. Neste sentido, a máscara pode até deformar o rosto original daquele que a usa, se usada intensamente. (www.amalgamar.com.br/blog/archives/etimologia)

Do latim, *persona* deriva de *per-sono*, para soar. O uso da máscara no teatro grego também podia amplificar a voz dos atores. O som do ato (que revela sua manifestação, sua constituição interna) soa através da personalidade. No amplificar a voz, também possibilita mudar e ser outro. Interpretamos esta possibilidade de mudança como sendo da ordem da originalidade, na criação que se dá na utilização da máscara, como podemos ver nos exemplos a seguir :

17)Usuário: B Data: 29/10/2004 Hora: 14:47:15

Mensagem:

⁴⁸ Encontramos referência a terminologia personalização na página sete, baseada em Bakhtin que nos auxilia no desdobramento conceitual da mesma. Além disso, Bakhtin (2000, p. 378) apresenta referência à palavra personalização ao utilizar a expressão “relações personalizadas de sentido” ao referir-se às relações entre os sujeitos. O termo ‘personalizada’ está ligado ao sujeito e ao sentido presente na interação entre os enunciados. Retomamos a expressão: “relações personalizadas de sentido” na página 95.

NAO ME DIGA V. E TU ACHA QUE ESE DESENHO É LEGAL SO PORQUE É DO MORTAU COMBATI DEICHA DE SER CRIANCA. B

18)Usuário: F Data: 29/10/2004 Hora: 14:43:43

Mensagem:

EU GOSTO SIM DELE?

19)Usuário: Am. Data: 26/11/2004 Hora: 14:42:09

Mensagem:

Nossa U!!! Esta´arrasando!!! Muito charmosa!!!

22)Usuário: U Data: 26/11/2004 Hora: 14:59:18

Mensagem:

MUITO OBRIGADO!!

Além disso, encontramos certa particularidade ao fazermos esta relação pela via do estudo bakhtiniano, que parte da literatura, assim como toda a relação da personagem na origem grega, ligada às interpretações e às máscaras utilizadas no teatro. No seu texto, Bakhtin (2002, p. 26) traz expressões como “a criação artística de Dostoiévski”, “a visão artística de Dostoiévski” (p. 28). São expressões ligadas à arte literária, que nos trazem a dimensão da imaginação e do criativo. Pensamos nesse jogo da criação como um componente da vivência realizada no *for-chat*. Analogamente, as máscaras fazem parte também da nossa vida, pois estão relacionadas à construção de nossa imagem. Ao fazer soar, amplifica o eu da personagem, que acaba por mudar, ser outro, estando às voltas de construção/criação de si mesmo. Vejamos nas mensagens abaixo:

24)Usuário: Bi. Data: 26/11/2004 Hora: 14:32:32

Mensagem:

PROFASSORA D QUE ESCOLHA DA CARINHA. TU GOSTOU DA TUACARINHA?

25)Usuário: D Data: 26/11/2004 Hora: 14:35:13

Mensagem:

Gostei, lembrei dos desenhos que a turma da educação infantil fez hoje de manhã no computador sobre a girafa, ficaram lindos!

26)Usuário: Am. Data: 26/11/2004 Hora: 14:45:25

Mensagem:

V que bom que vocês está encontrando as carinhas como está sendo fazer estas escolhas de carinha.

27)Usuário: Q Data: 26/11/2004 Hora: 14:44:36

Mensagem:

com esse ar condicionado está tudo ótimo? por que você trocou a carinha, aT?

28)Usuário: U Data: 26/11/2004 Hora: 14:49:47

Mensagem:

POR QUE EU ME LENBREI DE UM MACACO LÁ DO ZOO!!ELE ERA MUITO ENGRAÇADO

Dessa forma, nos orientamos a partir da idéia de que a vivência do *for-chat* no PIEP favorece a abertura para o posicionamento dos sujeitos interlocutores, semelhante ao que Bakhtin analisa nas personagens criadas por Dostoiévski; elas adquirem vida própria. Segundo Bakhtin cada personagem / herói ocupa legítima posição de autoria nas obras de Dostoiévski⁴⁹.

5.3 A personagem na perspectiva da interação: simultaneidade e coexistência

Ao começar a vivência de interação, o prazer e o interesse dos alunos em realizá-la, relatado pelas coordenadoras dos grupos, era algo que nos chamava a atenção. Perguntávamos por onde se constituía esse interesse das crianças. Uma das hipóteses que levantávamos era de que estávamos inserindo um recurso tecnológico que oferecia uma nova dimensão de espaço para a interação entre os participantes do grupo.

O ambiente era utilizado no laboratório de informática. Ou seja, era nos encontros presenciais que ocorriam as interações virtuais. Começamos a refletir sobre a questão do espaço a partir das manifestações dos alunos. Quando um deles enviava uma mensagem para um de seus colegas, ia até o destinatário para ver se havia chegado. Isso durou alguns encontros. Eles faziam uma outra rede na sala dos computadores indo até o lugar de outros colegas para ver, nas telas que eles usavam, a chegada de sua mensagem. Isso também nos permitiria pensar a questão do olhar, de uma forma mais direta, ao sujeito interlocutor, com uma presença corporal que se modifica num primeiro momento na vivência virtual. Contudo, esta não será a questão de que vamos nos ocupar de uma maneira mais direta, pois ultrapassaria os limites desta investigação.

⁴⁹ Em Bakhtin (2002, p. 24) encontramos a seguinte afirmativa: “(...) ocorre que cada herói de Dostoiévski é um autor em potencial”.

Ao estudar o material de análise resultante da vivência e dessa investigação, chamou-nos atenção a expressividade de mensagens, no terceiro encontro, constituídas nas expressões: - “Deixa de ser...” - “Você é...” - “Tu não te enxergas...” - “Ele é...” - “(nome próprio de um colega) é...” - “(nome da escola, ato de estudar) é...” “Me esquece...” - “eu estou brincando com você...” “(nome próprio de um colega) gosta de você...”. O número de mensagens com colocações como estas foi significativo, chegando a um percentual de cinquenta por cento do total das mensagens. Ou seja, de cinquenta e nove mensagens emitidas, trinta continham algumas das expressões acima descritas.

Isso nos fez pensar que, ao realizarem esses enunciados, os participantes estavam colocando em questão qual era a posição de seus colegas no ambiente. Esses enunciados pareciam um ensaio, uma análise, um brincar sobre qual era a posição e a imagem dos seus colegas, que até então pareciam familiares nos encontros presenciais antes da construção participativa do ambiente telemático. O fato de se encontrarem para conversar, falarem e serem escutados (escreverem e serem lidos), sobre as suas questões de vida, sobre as produções/criações realizadas nos encontros do PIEP, se colocava como uma nova possibilidade de interação. É como pensarmos num efeito de desestabilização e de estranhamento - acolhido pelos participantes - de grande validade para o andamento em termos de intervenções do PIEP. Destacamos neste momento a sua importância como material a ser analisado na presente investigação .

Vejamos as mensagens a seguir:

24)Usuário: Bi. Data: 26/11/2004 Hora: 14:32:32

Mensagem:

PROFASSORA D QUE ESCOLHA DA CARINHA. TU GOSTOU DA TUACARINHA?

27)Usuário: Q Data: 26/11/2004 Hora: 14:44:36

Mensagem:

com esse ar condicionado está tudo ótimo? por que você trocou a carinha,
U?

29)Usuário: V Data: 26/11/2004 Hora: 14:51:50

Mensagem:
acarinha do Z e muito de crinaça

30)Usuário: Q Data: 17/12/2004 Hora: 14:51:49
Mensagem:
E essa carinha, K? Porque escolheste esta?

31)Usuário: K Data: 17/12/2004 Hora: 14:54:43
Mensagem:
POR QUE É LEGAU

Esse processo de se manifestarem em direção a uma definição de posições enunciativas e, ao mesmo tempo, a um brincar com a imagem do outro, de maneira tão abrangente no terceiro encontro, também nos fez pensar. Naquele momento, os participantes apreenderam uma percepção de que a imagem ou a posição de cada um não estava concluída, fechada. Eles poderiam até brincar, testar experimentar suposições das personagens de cada um. Juntamente a isso, eles puderam deflagrar que a constituição das suas personagens estava submetida a um processo de coexistência, de simultaneidade a partir da interação com o outro. A amplificação fazia mudar a perspectiva da personalização.

Encontramos na obra de Bakhtin (2002) **Problemas da Poética de Dostoiévski**, um denso estudo embasado na obra literária de Dostoiévski que nos remete a uma reflexão da constituição das personagens, relacionada à simultaneidade, à coexistência e à interação dos fatos vividos e dos enunciados das personagens. Ao descrever a visão artística de Dostoiévski, Bakhtin (2002, p. 28) coloca que ele “via e pensava o mundo predominantemente no espaço e não no tempo” e isso facilitava para Dostoiévski desenvolver o seu talento de ver tudo em coexistência e interação.

Segundo Bakhtin, Dostoiévski procura transformar cada contradição interior de um indivíduo em dois indivíduos. Assim ele dramatiza e enfatiza essa contradição. Isso vai relacionar-se à propensão do escritor pelas cenas de massa, concentradas em um lugar e um tempo. Dostoiévski concentra, em um espaço de tempo, um instante, a maior diversidade qualitativa possível.

Compreendemos que o ambiente telemático, o *for-chat* propiciava a delimitação de um espaço de interação, permitindo inclusive uma interlocução a distância, o que, no caso dessa pesquisa, teve uma materialização na interação com um interlocutor que se encontrava em outro país. Isso despertou muita curiosidade, interesse, e, assim, contribuiu também para constituição de uma outra dimensão espacial presente na produção enunciativa. Nesse caso, a circunscrição geográfica se definiu pelos diálogos e pelas narrativas sobre Paris, na França, e sobre Novo Hamburgo, no Brasil, sobre as suas experiências nas suas residências, na escola entre outros espaços, concentradamente no *for-chat*. O espaço onde as personagens se encontravam não era em Paris ou Novo Hamburgo, mas no ambiente do *for-chat*. Passamos a entender que o *for-chat* nos trazia essa dimensão do espaço, num certo deslocamento de lugar, um diferencial demarcado pelo virtual, como podemos ver nas mensagens abaixo:

32)Usuário: X Data: 01/10/2004 Hora: 10:03:08

Mensagem:

Bom dia! Tem alguém aí ?

33) Usuário: L Data: 01/10/2004 Hora: 10:04:55

Mensagem:

Oiii X!!

Seja bem vinda!

34)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:13:12

Mensagem:

X COMO QUE VOCÊ ESTÁ SE SENTINDO NUM PAÍS DIFERENTE

35)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:16:15

Mensagem:

X o que você está achando da França?

36)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:20:19

Mensagem:

Me conta como é Paris deve ser um lugar muito bonito né?

37) Usuário: L Data: 01/10/2004 Hora: 10:21:18

Mensagem:

Que bom X, também me sinto próxima, mesmo distante, a tecnologia nos aproxima

38)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:43:50

Mensagem:

Eu estou muito bem mais ainda em poder conversar com você, eu estou adorando poder conversar com você

39)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:37:10

Mensagem:

Você não ficou com medo de viajar de avião afinal da um frio na barriga né?

Um outro fator que contribuiu para fazermos essa relação do *for-chat* com uma certa circunscrição de um novo espaço, num corte temporal, foi o limite temporal com o qual foi trabalhado a cada encontro, que tinha a duração de aproximadamente uma hora, uma vez por semana. Além disso, havia o limite do final do ano letivo e final do ano de 2004, seguindo o nosso calendário. Este último fator se fez presente nos enunciados. Os alunos referiram as festas de final de ano, que estão culturalmente relacionados ao final do ano letivo e ao encerramento do grupo. Esses dois intervenientes, a delimitação espacial num corte temporal, demarcam um novo espaço em meio a outros espaços já existentes, que portam em si dados culturais, como é o caso do final do ano, nos quais os participantes circulam e os constituem. Vejamos a seguir:

40)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 11:00:33

Mensagem:

Bom já está na hora o nosso grupo ja está terminando, e na semana que vem não vamos poder conversar porque temos turno unico e ai na sabemos quando poderemos nos falat de novo. até a proxima

41)Usuário: M. Data: 17/12/2004 Hora: 10:33:32

Mensagem:

felis natal parra todos

42)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:34:11

Mensagem:

Está preparada para o natal e o ano novo?

43)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:36:15

Mensagem:

P. e ai o que achou da sua amiga secreta?Você imaginava que era EU? FIQUEI MUITO FELIZ QUE EU TE PEGUEI POIS VOCÊ É TÃO ESPECIAL, EU NUNCA VOU ESQUECER DE VOCÊ.

44)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:38:05

Mensagem:

fELIZ NATAL TAMBÉM M., VOCÊ ESTÁ FELIZ COM AS FESTAS QUE ESTÃO

CHEGANDO?

Acreditamos também que se destaca a possibilidade de relacionar o *for-chat* ao novo espaço que estamos analisando, considerando a idéia de Bakhtin (2000, p. 413) de que em qualquer novo contexto há uma renovação ilimitada de sentido: “A pequena temporalidade (a contemporaneidade, o passado imediato e o futuro previsível - desejado) e a *grande temporalidade*: o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre”.

Além disso, essa nova dimensão de espaço favoreceu também aos deslocamentos das posições dos alunos ao interagirem, possibilitando uma certa visibilidade da constituição de cada personagem em coexistência, simultaneidade e interação com o outro. Como referido acima, isso coloca em jogo a incompletude, o não acabamento da personagem, da sua imagem, o que beneficia novas possibilidades para ser, estar e ver o mundo.

Dentro disso, encontramos uma questão relevante ao discutir a constituição da personagem na perspectiva do espaço e do tempo. Segundo Bakhtin, Dostoiévski não trabalhava com as personagens numa via de formação, como fazia Goethe, por exemplo. Ele escreve:

Ao contrário de Goethe, Dostoiévski procura captar as etapas propriamente ditas em sua *simultaneidade, confrontá-las e contrapô-las* dramaticamente e não estendê-las numa série em formação. Para ele interpretar o mundo implica em pensar todos os seus conteúdos como simultâneos e *atinar-lhe as inter-relações em um corte temporal*. (Bakhtin, 1929/2002, p. 28)

As personagens de Dostoiévski não fazem uma rememoração do tempo no sentido de algo vivido. Também não apresentam uma biografia⁵⁰. O passado é trazido apenas com relação ao que continua sendo vivido e está se fazendo presente, não sendo pré-determinado. Dentro disso,

⁵⁰ Este aspecto vem a nomear o espírito com o qual trabalhamos, como o processo de utilização do *for-chat*, no processo de construção das condições de possibilidade da pesquisa. Consideramos que foi buscada a abertura para a interlocução, interação para a expressão das personagens de cada um no ambiente, sem buscar rememorações que não fossem trazidas como sendo da dimensão de questões atuais; a intenção foi de realizar uma vivência num limite de espaço e de tempo, para podermos analisar as suas possibilidades como metodologia no campo educacional.

Bakhtin (2002, p. 29) cita como exemplo “o pecado não redimido, o crime e a ofensa não perdoados”. Vejamos os exemplos:

44)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:34:38

Mensagem:

Bom apesar de acontecer algumas coisas nesta semana mas eu nunca vou perder esse meu sorriso pois quem nasceu pra sorrir morre sorrindo

45)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:57:12

Mensagem:

Embora P. eu fique triste mas eu acho que também conserteza porque a minha mãe faz muita falta na minha vida,embora eu tenha a minha avó mas não é a mesma coisa eu queria poder compartilhar com ela e então começo a me lembrar e começo a chorar,mas fazer o que né tempops que continuar a vida porque na vida a pessoas que possa substituir como você

A personagem T faz uma referência ao passado relacionado com o seu presente, ou ainda, ela atualiza duas questões do seu passado. Uma delas é quando T coloca em questão, para o momento presente, o seu nascimento: diz que nunca vai perder o seu sorriso, que é atual, porque quem nasceu para sorrir, morre sorrindo. A outra é que a personagem T dá a entender que não tem mais a sua mãe, que lhe faz muita falta: tem somente a sua avó. Nesse sentido, podemos pensar na dimensão de uma personagem que se constitui não na busca de uma forma⁵¹, mas na ordem do vivido a cada momento dentro de movimento, dinamicidade e heterogeneidade na relação com o outro, sempre amplificando um ou outro aspecto – perspectiva da personalidade, fazendo lembrar a persona.

Bakhtin escreve que o dom de Dostoiévski de ver tudo em coexistência e interação era um dos seus pontos fortes, mas também de fraqueza. Muitos aspectos da realidade não podiam fazer parte do seu universo artístico. Porém, esta tendência aguçava-lhe a percepção e o olhar de um dado momento, de uma dada situação, e permitia ver a multiplicidade e a diversidade onde outros viam coisas únicas e parecidas.

⁵¹ Bakhtin desenvolve uma relação entre Dostoiévski e Goethe. Segundo Bakhtin (2002, p. 28), Goethe “tende para a série em formação. Procura perceber todas as contradições existentes como diferentes etapas de um desenvolvimento uno, tende a ver em cada fenômeno do presente um vestígio do passado, o ápice da atualidade ou uma tendência do futuro; como consequência, nada para ele se dispõe num plano extensivo. É esta, em todo caso, a tendência fundamental da sua visão e concepção do mundo”.

Tudo o que parecia simples em seu mundo se tornava complexo e multicomposto. Em cada voz ele conseguia ouvir duas vozes em discussão, em cada expressão via uma fratura e a prontidão para se converter em outra expressão oposta; em cada gesto captava a segurança e a insegurança simultaneamente; percebia a profunda ambivalência e a plurivalência da cada fenômeno. (Bakhtin, 2002, p. 30 e 31)

Percebemos assim um dos aspectos que Bakhtin analisa em Dostoiévski para trazer a perspectiva da heterogeneidade, a dinamicidade para sua obra. Os aspectos da simultaneidade, da coexistência e da interação, numa dimensão de espaço, num corte temporal como constituintes da personagem, tomaram relevância para esta pesquisa, pois nos auxiliaram na leitura e na compreensão de um dos aspectos que consideramos constitutivos para as posições de cada um: o interlocutor nas relações dialógicas entre os alunos na utilização do *for-chat*. Diante disso, pensamos as personagens interlocutores como personagens, numa perspectiva da diversidade, dada na vivência de utilização de um ambiente interativo em rede de computadores, nos enquadres de um projeto aqui ilustrado, materializado pelo PIEP.

Também podemos pensar que essas marcas geográficas, num espaço virtual, abrem possibilidade para um outro espaço de diálogo e de interação. Esse espaço, em meio à tecnologia digital, vem a ser um efeito de utilização de um novo meio de comunicação que contribuiu para as interações e relações humanas e as respectivas relações dialógicas. Dentro do PIEP, acreditamos que esse novo espaço veio a contribuir também para a vivacidade da língua, bem como das personagens que ali se constituíam, amplificando as personas em relação às culturas diversas.

5.4 A personagem, seu ponto de vista do mundo e de si mesma no mundo

Podemos também fazer outra análise quanto às marcas na enunciação das personagens, segundo o que vimos no item anterior. Ao colocarem em questão o lugar do outro, com vistas à interatividade coletiva e socializadora que ali se dava, os alunos interrogavam sobre o seu lugar, sobre a visão de si mesmo no espaço de interação que vinha se constituindo no *for-chat*. Desde onde essas crianças e adolescentes se colocavam ali? É como se eles andassem as voltas com as

seguintes interrogações: como eu me vejo neste ambiente? Qual é meu lugar aqui? Qual é a minha imagem? Como eu vejo o outro e como eu sou visto pelo outro?

Foi possível perceber que a vivência que se constituía num processo interativo, via computador em rede e através da enunciação escrita, ia tomando cada vez mais sentido, ao possibilitar a comunicação imediata com o outro e com muitos outros. Na medida em que cada interlocutor se dirigia a um único colega em especial, sua mensagem era de acesso para todos os participantes, os quais muitas vezes interagiam com base numa responsividade dirigida a enunciados que eram, inicialmente, para um único sujeito.

Isso nos permite pensar numa certa dialogicidade. Aquilo que falamos para um sempre será para além deste destinatário. Há um terceiro destinatário que poderá estar sempre mais distante. Bakhtin (2000, p. 356) situa esse terceiro num espaço aberto para cada enunciado⁵². Podemos ir ao encontro de outros destinatários, para além do segundo, o mais próximo, que foi (mais ou menos) conscientemente escolhido. Bakhtin (2000, p. 356) também chama o terceiro destinatário de “superdestinatário” e de “destinatário de emergência” (ibidem) e o situa numa posição. O autor do enunciado (mais ou menos conscientemente) pressupõe uma instância de compreensão responsiva, que pode estar situada em diversas direções⁵³.

Assim, relacionamos o *for-chat* como espaço propício para interlocução com o segundo destinatário, bem como com o terceiro, seguindo a descrição acima. Dentro disso, consideramos que as interações no *for-chat* foram possibilitando a visibilidade de um ambiente coletivo⁵⁴,

⁵² Encontramos em Bakhtin uma referência que vem a situar o enunciado numa corrente dialógica de sentidos: “O todo do enunciado já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do “fluxo verbal” ou da ‘cadeia discursiva’), é uma unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um *sentido* (um sentido total relacionado com um valor, a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor). A compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica” (2000, p. 355).

⁵³ Bakhtin coloca que todo o diálogo se desenrola como se estivesse sendo presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva, e escreve: “O terceiro em questão não tem nada de místico, ou de metafísico (ainda que possa assumir tal expressão em certas percepções do mundo). Ele é um momento constitutivo do todo enunciado e, numa análise mais profunda, pode ser descoberto. O fato decorre da natureza da palavra que sempre quer ser ouvida, busca uma compreensão responsiva, não se detém numa compreensão que se efetua *no imediato* e impele sempre mais adiante (de um modo ilimitado)” (2000, p. 356).

⁵⁴ O ambiente coletivo aqui referido é o *for-chat*, no qual se deu a interação entre vários interlocutores, inclusive com o cruzamento entre as interlocuções. Mas podemos considerar que essa coletividade também se circunscreve nas

deixando transparecer o aspecto social e de abertura do discurso, das enunciações que ali se constituíam. Dentro disso, é interessante refletirmos sobre essa dimensão coletiva e socializadora que viria a servir como uma espécie de cenário a partir do qual e no qual os participantes constituíram reflexões sobre si ao constituírem as suas personagens, a partir das interrogações colocadas acima .

Outra questão desenvolvida por Bakhtin (2002) em **Problemas da Poética de Dostoiévski** vem auxiliar na tradução de um dos pontos importantes para o presente estudo. Trata-se de poder pensar como o mundo externo, o social, que se tece na experiência, vem fazer parte da criação da personagem.

Entramos assim numa extensão de reciprocidade entre o contexto social e político e a personagem. Bakhtin nos leva a entender que através das personagens em Dostoiévski, temos acesso ao mundo, à sua ambiência. Mas o sentido do mundo constrói-se a partir do ponto de vista desenvolvido pela personagem. Ao mesmo tempo em que a personagem nos torna acessível uma condição social e uma ambiência, enquanto constituintes dos elementos formadores da sua imagem, destaca-se o traço de valor para ela mesma, a sua autoconsciência desses elementos do mundo externo e um pensar sobre si mesma no mundo.

Para Dostoiévski não importa o que a sua personagem é no mundo mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma.(...) Enquanto ponto de vista e enquanto percepção do mundo e de si mesma, a personagem requer métodos absolutamente específicos de revelação e caracterização artística. Isso porque o que deve ser revelado e caracterizado não é o ser determinado da personagem não é a sua imagem rígida mas o resultado definitivo de sua consciência e autoconsciência, em suma, a última palavra da personagem sobre si mesma e sobre seu mundo. (Bakhtin, 2000, ps. 46 e 47)

Diante disso, realizamos uma seleção de mensagens de interação da personagem T com demais participantes, das vezes em que ela enunciou “eu”, em suas frases. Entendemos que o pronome pessoal “eu” explicita a dimensão perspectivada da “persona”, num enunciado de si mesmo, que se constituiu num ambiente coletivo. Nas mensagens a seguir, podemos ver

vivências destes alunos ao fazerem parte de uma mesma escola, de uma mesma comunidade, de um mesmo período da vida (aproximação da adolescência), numa mesma cidade.

enunciados com o processo de interrogação sobre si, da sua condição no mundo. A personagem T ensaia a construção de um ponto de vista de si mesma na relação com o outro. Dentro disso podemos dizer que, na relação com o outro, a personagem T estreita sua relação com o mundo.

46)Usuário: T Data: 29/10/2004 Hora: 10:38:24

Mensagem:

X agora eu estou muito confusa não sei o que eu vou fazer fiquei com muita pena agora estou triste.

47)Usuário: P. Data: 29/10/2004 Hora: 10:40:57

Mensagem:

T eu também fiquei muito confusa com a tua confusão, porque ficaste triste?

48)Usuário: T Data: 29/10/2004 Hora: 10:48:18

Mensagem:

L. eu estou sempre inspirada porque a felicidade esta sempre comigo.

49)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:34:38

Mensagem:

Bom apesar de acontecer algumas coisas nesta semana mas eu nunca vou perder esse meu sorriso pois quem nasceu pra sorrir morre sorrindo

50)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:39:19

Mensagem:

J como você se passou a semana?eu passei +ou-porque você sabe né mas afinal de tudo vou levando a vida não adianta eu ficar sofrendo desse jeito eu adoro ser a sua amiga pois contigo posso dizer tudo o que eu penso e até mesmo me abrir com você,você é muito especial para mim

51)Usuário: J Data: 12/11/2004 Hora: 10:40:45

Mensagem:

T sei que é sofrido gostar de uma pessoa que nao gosta da gente sei porque estou sofrendo pelo o R e voçe pelo Ro., nao te preuque nao vou fazer o que ele esta pedindo pois não quero te entristecer mais do que voçe esta trizte.

52)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:57:12

Mensagem:

Embora P. eu fique triste mas eu acho que também conserteza porque a minha mãe faz muita falta na minha vida,embora eu tenha a minha avó mas não é a mesma coisa eu queria poder compartilhar com ela e então começo a me lembrar e começo a chorar,mas fazer o que né temops que continuar a vida porque na vida a pessoas que possa substituir como você

53)Usuário: J Data: 12/11/2004 Hora: 10:58:17

Mensagem:

sabe T como voce disse o r. faz o que ele quizer da vida COMO MINHA MAE DISSE SE O I. QUIZESE NAMORAR COM 10 GURIAS DE UMA VEZ EU NAO PODIA FAZER NADA A VIDA ERA DO I. NAO ERA MINHA. POR ISSO QUE EU ME CONFORMO COM O QUE O I. FAZ PARA MIM DA RAIVA DA MAIS O QUE QUE EU POSSO FAZER NAO POSSO FAZER NADA ELE NAO GOSTA DE MIM E EU GOSTO ELE O S. NAO GOSTA DE VOÇE E VOÇE GOSTA DELE. SÓ UMA COISA EU TE DIGO VOÇE E A C. E AGORA EU NÓS NAO MERECE ESSE TIPO DE PESSOA CLARO QUE ELE É BONITO ELE É LINDO MAIS O QUE TU VAIS FAZER.

Para Dostoiévski, o perfil sócio-caractereológico da personagem se constitui da sua própria visão. É a personagem que se interroga, que analisa sua condição no mundo. A interrogação torna-se objeto de reflexão para a personagem e objeto de sua angustiante e inacabada autoconsciência. Conforme Bakhtin (2002, p. 47): “Dostoiévski obriga a própria personagem a contemplar no espelho até a figura do “funcionário (...)”.

Na medida em que o questionamento sobre quem é a personagem torna-se objeto da sua reflexão sobre si, as características, as descrições a serem refletidas, que poderiam objetivar ou definir a personagem, também se tornam objetos. Os traços tornam-se objetos, mas a personagem não, e isso impede que seus traços representem uma verdade. Isso evita que ela seja concluída e fechada enquanto personagem. Ao colocar-se a pergunta “quem é ela?”, Bakhtin (2002, p. 50) escreve:

Nós não vemos quem é, mas de que modo ela toma consciência de si mesma, a nossa visão artística já não se acha diante da realidade da personagem mas diante da função pura de tomada de consciência dessa realidade pela própria personagem.(...) a personagem de Dostoiévski é uma função infinita.

Bakhtin (2002, ps. 57 e 58) refere que, no princípio da obra, Dostoiévski já apresentava uma revolta do herói com relação a uma literatura à “revelia, exteriorizante e conclusiva do pequeno homem”. Encontramos a vivacidade desta questão ao lermos comentários tecidos por Bakhtin (2002, p. 58) em torno de uma personagem⁵⁵:

⁵⁵Bakhtin cita um fragmento do discurso de Diévuchkin ao apresentar estes comentários que nos auxiliam no contato com uma expressão de uma personagem de Dostoiévski: “Às vezes a gente se esconde, se esconde, se oculta, vez por outra tem medo de mostrar o nariz seja onde for porque treme diante dos mexericos, porque de tudo o que há no mundo, de tudo lhe forjam uma pasquinada e então toda sua vida civil e familiar anda pela literatura, tudo publicado, lido, ridicularizado, escarnecido” (I, 146 apud Bakhtin, 2002, p. 58).

Como já observamos, Makar Diévuchkin leu o O Capote e ficou profundamente ofendido como pessoa. Reconheceu a si mesmo em Akáky Akákievitch e ficou indignado porque espiraram a sua pobreza, vasculharam e descreveram toda a sua vida, determinaram-no de uma vez por todas e não lhe deixaram nenhuma perspectiva. (...) por assim dizer, viu-se inteiramente calculado, e mensurado e totalmente definido: eis você todinho aqui, em você não há mais nada e não há mais o que dizer a seu respeito. Sentiu-se irremediavelmente predeterminado e acabado, como que morto antes da morte, e sentiu ao mesmo tempo a falsidade de semelhante enfoque.

Bakhtin manifesta sua concordância com Dostoiévski criticando a perspectiva de predeterminação, mensuração e ficção da construção de uma imagem integral e acabada do homem. Bakhtin diz que o homem, enquanto está vivo, vive pelo fato de não ter dito sua última palavra. Ao trazer esta concepção do herói que sente fortemente suas imperfeições internas, que luta contra quaisquer definições de sua personalidade feita por outras pessoas, chega a um outro aspecto a ser mencionado: a inconclusividade⁵⁶ da personagem. Para Bakhtin (2002, p. 58), Dostoiévski traz em sua obra algo da ordem do “internamente inconclusível no homem”.

Um dos aspectos sobre o qual podemos compreender a inconclusividade é com relação à não coincidência do homem consigo mesmo. Na medida em que a personagem faz uma reflexão sobre si mesma no mundo, ela apresenta um intervalo entre ela e o discurso que a constitui. Podemos dizer que esta é uma materialização do discurso não acabado, não absoluto relativo à personagem sobre si mesma. Segundo Bakhtin, não podemos aplicar ao homem a fórmula de identidade A é idêntico A. Nas palavras do autor (2002, p. 59):

No pensamento artístico de Dostoiévski, a autêntica vida do indivíduo se realiza como que na confluência dessa divergência do homem consigo mesmo, no ponto em que ultrapassa os limites de tudo o que ele é como ser material que pode ser espiado, definido e previsto “à revelia”, a despeito de sua vontade.

⁵⁶Vários autores foram mencionados por Bakhtin no seu estudo. Entre eles, Oscar Wilde, que define a inconclusividade como particularidade determinante da obra de Dostoiévski. Ao referir as personagens em Dostoiévski, Wilde escreve: “sempre nos impressionam pelo que dizem ou fazem e conservam até o fim no seu íntimo o eterno mistério da existência”. (Col. Tvórtchestvo F. M. Dostoievskovo. p. 32, in Bakhtink, p. 59)

Interessa-nos esta interpretação e análise das personagens sobre a perspectiva da inconclusividade como uma lupa para guiar nosso olhar dirigido às personagens interlocutoras do *for-chat*. Além disso, nos argumentos de simultaneidade, de coexistência e de interação; de reflexão de si mesmo no mundo, na relação com o outro e da sua inconclusividade, buscamos analisar os participantes, personagens do *for-chat*, considerando-os também imersos num discurso aberto e não concluído. Serviremo-nos das seguintes palavras de Bakhtin (2002, p. 5):

Dentro do plano de Dostoiévski, suas personagens principais são na realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante. Por este motivo, o discurso do herói não se esgota... A consciência do herói é dada como a outra, a consciência do outro mas ao mesmo tempo do autor. Neste sentido, a imagem do herói em Dostoiévski não é a imagem objetivada comum do herói no romance tradicional.

5.5 Considerações sobre o excedente de visão

Analisamos a constituição da personagem como um efeito do processo interativo interlocutivo construído no ambiente telemático do PIEP. Essa análise foi sendo detalhada desde a epistemologia grega da palavra: encontramos a sua relação com a personalidade, persona (máscara). Para isso, nos referenciamos no estudo de Bakhtin sobre a personagem. Consideramos a possível relação desses pressupostos com o *for-chat*, que possibilita uma vivência coletiva e funda um novo espaço delimitado por um limite temporal.

Um aspecto que veio perpassando essa análise foi o fato de que o processo interativo interlocutivo se consolidou nos enunciados e colocou em questão a relação 'eu – outro'. Podemos considerar que essa relação pode ser compreendida como um ponto de tensionamento presente em nossas formulações. Fomos percorrendo, na análise, o quanto as personagens apresentavam questionamentos sobre a posição de seus colegas, na mesma medida em que se questionavam sobre qual seria a sua posição na discursividade tecida no ambiente.

Esse ponto deflagra uma das complexidades que se colocaram para nós a partir do material de análise da pesquisa. Desencadeia um dos pressupostos que nos acompanhou desde os primórdios dessa investigação. Fazemos daí uma ligação com o fato de nos perguntarmos da possibilidade de trabalhar com a heterogeneidade na escola. Dentro disso, acreditamos que essa perspectiva vem a nos provocar questões em torno da relação entre o que é da ordem do singular e como isso está correlacionado com a coletividade.

Bakhtin introduz o conceito “o excedente da visão estética”, no texto “O autor e o herói” (2000). Ele dá início ao texto colocando sobre a não coincidência entre um e outro sujeito no que se refere à visão de mundo que cada um pode constituir. Mesmo que ambos estejam um diante do outro, sobre um mesmo prisma do olhar, os horizontes que são efetivamente vividos pelos dois não coincidem. Estando dois sujeitos numa situação de contemplação de um para outro, reciprocamente, o que será visto por um não será visto pelo outro. As observações, as constelações de objetos e de relações serão distintas e até mesmo inacessíveis de um para o outro. Ele escreve: “Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos” (Bakhtin, 2000, p. 43).

Nas interações a seguir, as personagens discutem sobre uma mesma questão, um mesmo fato a partir do qual podemos ver as diferentes visões de cada uma sobre um mesmo prisma. As personagens T e J nos ilustram uma certa dimensão de alteridade. Cada uma vai constituindo o prisma de discussão, de visão e de sentido na interlocução. Fica visível o quanto a dialogicidade vai se dando na não coincidência dos dizeres.

49)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:34:38

Mensagem:

Bom apesar de acontecer algumas coisas nesta semana mas eu nunca vou perder esse meu sorriso pois quem nasceu pra sorrir morre sorrindo

50)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:39:19

Mensagem:

J como você se passou a semana?eu passei +ou-porque você sabe né mas afinal de tudo vou levando a vida não adianta eu ficar sofrendo desse jeito eu adoro ser a sua amiga pois contigo posso dizer tudo o que eu penso e até mesmo me abrir com você,você é muito especial para mim

51)Usuário: J Data: 12/11/2004 Hora: 10:40:45

Mensagem:

T sei que é sofrido gostar de uma pessoa que nao gosta da gente sei porque estou sofrendo pelo o i. e voçe pelo r., nao te preucupe nao vou fazer o que ele esta pedindo pois nao quero te entristecer mais do que voçe esta triste.

54)Usuário: J Data: 12/11/2004 Hora: 10:42:45

Mensagem:

voçe vai conseguir o que voçe quer nao te preucupe. Boa sorte.

55)Usuário: T Data: 12/11/2000 Hora: 10:43:49

Mensagem:

P. como você está? eu estou +ou- mas com pessoas como você especial e importante na minha vida eu vou estar muito bem.

56)Usuário: J Data: 12/11/2004 Hora: 10:46:52

Mensagem:

o que voce faria se alguma de suas amigas ficasse com o Ro. eu mataria quem ficasse com o R.

57)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:51:54

Mensagem:

Não sei lhe responder J mas claro que eu ia ficar muito triste e chatiada pois amiga que é amiga não faz isso como você

58)Usuário: J Data: 12/11/2004 Hora: 10:58:17

Mensagem:

sabe T como voce disse o r. faz o que ele quizer da vida COMO MINHA MAE DISSE SE O I. QUIZESE NAMORAR COM 10 GURIAS DE UMA VEZ EU NAO PODIA FAZER NADA A VIDA ERA DO I. NAO ÉRA MINHA.POR ISSO QUE EU ME CONFORMO COM O QUE O I. FAZ PARA MIM DA RAIVA DA MAIS O QUE QUE EU POSSO FAZER NAO POSSO FAZER NADA ELE NAO GOSTA DE MIM E EU GOSTO ELE O S. NAO GOSTA DE VOÇE E VOÇE GOSTA DELE. SÓ UMA COISA EU TE DIGO VOÇE E A C. E AGORA EU NÓS NAO MERECE ESSE TIPO DE PESSOA CLARO QUE ELE É BONITO ELE É LINDO MAIS O QUE TU VAIS FAZER.

Para Bakhtin, a diferença que se estabelece entre os horizontes ou as visões de cada sujeito pode ser diminuída, dependendo da posição de cada um, mas, para eliminá-la, deve haver a fusão de dois sujeitos em um: há nesse caso, apenas um sujeito⁵⁷. Nos enunciados abaixo, podemos supor que ocorre o reconhecimento do outro e, mais uma vez, a relação de alteridade com o outro. Ou seja, podemos referir aí uma certa sensibilidade do quanto cada um se constituiu no ambiente desde a relação com o outro. Cada um se dispõe a ser um e ser outro (ser eu e ser

⁵⁷ “Tornar-se um único homem”. (Bakhtin, 2000, p. 43)

outro), dando condição dos diálogos, numa construção extensiva e entrelaçada entre a singularidade e a coletividade.

6)Usuário: M. Data: 20/08/2004 Hora: 10:50:24

Mensagem:

T vai tiencherga

7)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 10:53:22

Mensagem:

M. SEJA MENOS CHATO COM SEUS COLEGAS, VOCÊ FALA MUITA BOBAGEM

8)Usuário: M. Data: 20/08/2004 Hora: 10:58:59

Mensagem:

G qué cazar comigo. ass T

9)Usuário: M. Data: 20/08/2004 Hora: 11:00:17

Mensagem:

T eu tambem te amo

10)Usuário: T Data: 22/10/2000 Hora: 10:40:01

Mensagem:

M. apesar de você ser um pouquinho chato, mas você é muito legal viu

11)Usuário: T Data: 10/12/2004 Hora: 10:29:18

Mensagem:

M. tudo bem? você vai passar de ano? onde você vai passar nas férias? Quem você pegou no amigo secreto?

12)Usuário: M. Data: 17/12/2004 Hora: 10:33:32

Mensagem:

felis natal parra todos

13)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:38:05

Mensagem:

fELIZ NATAL TAMBÉM M., VOCÊ ESTÁ FELIZ COM AS FESTAS QUE ESTÃO CHEGANDO?

14)Usuário: M. Data: 17/12/2004 Hora: 10:51:40

Mensagem:

T foi muito bom te conhecer feliz natal

15)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:56:49

Mensagem:

M. EU GOSTEI MUITO DE PARTICIPAR CONTIGO NO GRUPO. APESAR DE VOCÊ SER UM POUCO CHATO. MAS NO FUNDO NO FUNDO VOCÊ TEM UM LUGAR RESERVADO NO MEU CORAÇÃO.

Uma questão que parece central nessa discussão é a não-coincidência entre um e outro, ou entre a visão de um e outro sujeito. A visão de um sujeito sobre o outro emerge dessa não-coincidência. Na medida em que um sujeito referencia o outro para si mesmo, devolve uma visão do outro para si e para o outro, amplificando-a (como persona), numa certa ótica, perspectivando-a. Por conseguinte, esta visão só vai ser encontrada pelo outro na relação com aquele sujeito, ou seja, ela é sempre única e singular. O conhecimento que um desenvolve sobre o outro é condicionado por um único lugar no mundo. Este é um dos desdobramentos em que podemos perceber que o 'eu' se unifica, se particulariza na relação com o outro.

A visão que o 'eu' desenvolve com relação ao outro está submetida a um lugar único a ocupar no mundo e difere da visão de todos os outros, numa dada circunstância e num dado momento. E por aí que Bakhtin define o excedente de visão estética. Esse é um conceito que nos permite adentrar na complexidade da relação eu – outro. Essa relação é permeada pelo que faz elo, proximidade e, ao mesmo tempo, particularização e diferença com o outro.

Apesar de o excedente de visão ser instaurado num contexto de diversidade de situações em que os sujeitos estão imersos no próprio âmbito da vida, o seu prisma se dirige aos atos de contemplação. Conforme nos coloca Bakhtin, os atos de contemplação são ativos e produtivos e não ultrapassam a esfera do dado produzido pelo outro e auxiliam a produzir uma certa unidade e ordenação desse dado. Ao referir esta intenção de uma unidade do outro ao reunir componentes de sua criação, Bakhtin (2000, p. 45) diz que os atos de contemplação são “atos propriamente estéticos” e que nós entendemos como criação de personas/personagens, logo constituindo uma certa posição de autoria.

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem tirar a sua originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar e depois de volta ao meu lugar, completar o seu horizonte com tudo que se descobre do

lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (ibidem)

O primeiro momento da nossa atividade estética, conforme Bakhtin (ibidem), é de identificação com o outro. Ao trazer o termo identificação, Bakhtin diz que deixará o enfoque psicológico de lado e proporá a admissão de que, até certo ponto, essa identificação é possível, mas nunca é absoluta. Segundo o autor, devemos “experimentar – ver e conhecer” o que o outro está vivenciando, buscando uma proximidade, uma certa “coincidência” com ele: “devo assumir o horizonte concreto desse outro, toda uma série de fatos que só são acessíveis a partir do lugar que eu estou” (ibidem).

Contudo, é no retorno para si mesmo, para uma posição singular que o sujeito realiza a partir do processo de proximidade com o outro, que se situa a atividade estética propriamente dita. Bakhtin nos adverte que uma identificação com o outro, que implica na perda de um lugar próprio externamente ao outro, é quase impossível e totalmente desprovida de utilidade e de sentido para a atividade estética.

A atividade estética se situa no processo de elaboração que o sujeito realiza desde um lugar que lhe é único, como já vimos. Esta elaboração diz de uma forma, um acabamento a partir do que é vivido, coletado e reunido como informação na relação de proximidade com o interior do outro. Conforme Bakhtin, completamos essa dinâmica com o que transcende a própria consciência. Isso nos remete à construção de uma imagem do outro. O ‘eu’ a extrai “do excedente de visão, vontade e sentimento” (Bakhtin, 2000, p. 47).

A imagem do outro que é resultante da atividade estética, bem como do excedente da visão, passa a fazer parte do sujeito que a constituiu⁵⁸. Ela também é oferecida ao outro como algo que somente aquele sujeito (que a constituiu) pode oferecer distintamente da visão que esse outro é capaz de desenvolver sobre si mesmo, assim como, da visão de todos os outros. Neste ponto, ao mesmo tempo que nos coloca a atividade estética como um aspecto importantíssimo para a existência do homem, também traz a sua inconclusividade e incompletude ao que se refere a uma

⁵⁸ Podemos pensar aí a presença do outro em nossos pensamentos, ou ainda, o processo de internalização do outro.

imagem acabada do outro. A visão de vários outros para um mesmo sujeito sempre trará diferentes visões, contemplações e atividades estéticas. Também podemos concluir ou caracterizar como sendo ilusória a completude que supomos na relação com o outro. O acabamento que se dá na atividade estética é da ordem do provisório, pois preserva a dimensão de alteridade na relação com o outro, que se renova a cada novas vivências e interações.

...na vida, todavia, nossas reações são díspares, são reações a manifestações isoladas e não ao *todo do homem*, e mesmo quando o determinamos enquanto todo, definindo-o como bom, mau, egoísta, etc., expressamos unicamente a posição que adotamos a respeito dele na prática cotidiana, e esse juízo o determina menos do que traduz o que esperamos dele; ou então se tratará apenas de uma impressão aleatória produzida por esse todo ou, enfim, de uma má generalização empírica. Na vida, o que nos interessa não é o todo do homem, mas os atos isolados com os quais nos confrontamos e que, de uma maneira ou de outra, nos dizem respeito. (Bakhtin, 2002, p. 26)

Podemos considerar que esta discussão conceitual e os recortes das mensagens acima nos auxiliam na compreensão do processo de construção da personagem enquanto persona (máscara). A constituição da personagem está relacionada com a construção de uma imagem própria de um processo de interação, de relação como o outro. Esse processo pode circular entre um outro externo que, por sua vez, sempre passará por um processo de internalização do outro.

Também encontramos aí possibilidades para pensar na horizontalidade da relação eu – outro. Estas instâncias estão relacionadas uma à outra, sem estabelecer uma hierarquia entre ambas. Ou seja, só podemos nos fazer um (uma personagem), estando também na relação com o outro e numa condição de unidade, inacabada e incompleta. Ao discutir as personagens de Dostoiévski, Bakhtin afirma que as mesmas só eram possíveis numa relação dialógica, o que implica na relação com o outro. Contudo, ele vai tratar, como possibilidade desta relação numa certa dissimetria, a não coincidência.

Desta forma, essa análise vem a nos elucidar o quanto a construção que cada um realizou discursivamente no *for-chat* também reflete uma produção de sentido que se consolida num particular, num processo de singularização. A este se entrelaça um processo de alteridade com o

outro, estabelecendo um laço social e consolidando uma vivência de simultaneidade, coexistência, a partir da interação.

Dentro disso, parece importante estabelecermos um fator de diferenciação de que os processos de socialização, de coletividade estão consolidados neste trabalho, numa correspondência com a singularidade, que a análise da relação eu – outro nos auxilia a precisar. Bakhtin (2000, p. 290) nos adverte quanto a um enfoque de coletividade por meio de uma crítica à lingüística:

Às vezes a coletividade lingüística é encarada de uma espécie de personalidade coletiva – o “espírito de um povo”, etc. – e é-lhe atribuída uma importância capital (na “psicologia dos povos”) mas a verdade é que, mesmo nesses casos, a multiplicidade dos locutores – os *outros* para cada determinado locutor – perde sua substância.

Podemos fazer a relação da substância com a singularidade do outro. Esse ponto nos permite pensar na singularidade também presente no outro, desde como ele é visto, do excedente da visão. É interessante pensarmos em processos de socialização e de coletividade permeados pela singularidade dos sujeitos imersos, implicados nos mesmos. Dentro disso é que encontramos uma relação com a perspectiva da consideração das heterogeneidades apontada por Bakhtin na análise das personagens de Dostoiévski, como sendo uma via para compormos uma dimensão de coletividade e socialização. Acreditamos que, ao considerarmos que a socialização é composta pelas heterogeneidades, podemos dar uma visibilidade para a vivacidade das interações humanas e da língua, a qual é condição para as interações.

5.6 Intertextualidade e as relações fraternas

Ao realizarmos a análise da relação eu/outro sobre a perspectiva conceitual do excedente de visão estética encontrado em Bakhtin (2000) estudamos aspectos da atividade estética. Podemos perceber, com isso, a importância de uma atividade estética que nos coloca também

alguns elementos da constituição do outro no que se refere a uma internalização do mesmo (o outro para si mesmo), bem como para uma vivência externa da visão estética do outro, fazendo elo com o semelhante. Dentro disso, encontramos uma intertextualidade interessante como o texto de Maria Rita Kehl, quando ela traz o conceito de fratria apoiado na teoria psicanalítica.

Kehl (2000), em seu texto **Existe Função Fraternal?**, propõe uma revisão da idéia de fratria na psicanálise. Ela realiza uma crítica à associação entre a ‘massificação e fratria’ e ‘fratria e criminalidade’, encontrada nos textos freudianos “Psicologia das massas e análise do eu” e “Totem e Tabu”, respectivamente. Ela recorda que esta relação foi realizada num contexto histórico de 1920, em que Freud manifestava a preocupação com as forças totalitárias sustentadas pelas formações sociais dos fenômenos de massa, decorrentes do crescimento do nazifascismo na Europa. Neste processo, também se fazia presente a anulação das diferenças entre os membros da coletividade, a identificação com o líder representante de um ideal comum, a suspensão dos limites impostos pela lei que regula o convívio social em troca de abusos permitidos pela obediência ao líder/ideal. A autora passa a examinar outras formas em que se dão as relações do sujeito com o semelhante em nosso cotidiano, que ficam obscurecidas pela nossa adesão à ‘palavra forte e patriarcal’ constituinte das relações humanas e do processo de subjetivação num determinado período histórico e cultural.

Outra crítica da autora que merece destaque está relacionada ao ideal moderno de fraternidade. Originário da revolução francesa, em 1789, produziu um forte efeito na cultura ocidental. Este ideal foi inevitavelmente associado ao ideal de igualdade, contrapondo-se fortemente “ao direito às diferenças individuais típicas do liberalismo burguês que se instaurou a seguir” (Kehl, 2000, p. 31).

Inicialmente, ela diferencia a função fraternal do trabalho dos irmãos, não regido pela lei do pai. Como contraponto à fratria, a autora situa a irmandade marcada pelo pacto regido pelos irmãos e não pelo pai, podendo tornar-se uma horda desorganizada submetida ao desejo do mais forte chegando a um estado de barbárie, como nos apontam os estudos freudianos sobre os mitos de passagem da humanidade em seus primórdios. É destacado como um dos pontos indispensáveis para se pensar a fratria a operação paterna, que tem a sua continuidade através da

cultura, da linguagem, tendo uma função primordial transmitir a lei à qual estamos ‘sujeitos, assujeitados’.

Freud partiu da mitologia para teorizar sobre o processo de humanização em seus primórdios, desde a morte do pai real para a ascensão do pai simbólico. Freud situa um ponto fundamental que marca a passagem da horda primitiva à coletividade. Kehl (2000, p. 35) retoma a seguinte colocação: “refazer na vida pessoal o percurso da horda primitiva à coletividade civilizada é tarefa que não se realiza sem a participação do semelhante”.

Referenciando-se em Freud, a autora destaca o caráter coletivo do ato dos primórdios da civilização, no qual a morte do pai origina a simbolização do pai. Esta simbolização situa os ideais para o sujeito. Um efeito do ato coletivo de matar o pai é a presença da culpa processo no sujeito moderno. A lembrança de que o ato de matar o pai foi coletivo é que dá condição de elaboração da culpa.

Aqui Freud faz a passagem do poeta mítico que se destaca do grupo para recontar a história, ao herói. O poeta, na metáfora freudiana, teria sido o filho predileto da sua mãe, que se “esquece” da decisão coletiva, legitimadora do assassinato, para se investir ao mesmo tempo de todas as glórias do herói e de toda a culpa do criminoso. Ao supor para si um lugar de exceção na fratria, ao recusar contar-se entre os irmãos, o herói/poeta do mito freudiano condena-se à culpabilidade solitária do sujeito moderno. (Kehl, 2000, p. 34)

A primazia do individualismo (um dos pontos demarcadores da modernidade) promove o recálculo do caráter coletivo que determina nossos atos. Processo este pelo qual sofremos, mas também o fazemos. Kehl (2000) coloca que este ponto precisa ser recuperado para restaurar a confiança dos sujeitos no laço social, no qual todos estamos implicados e somos responsáveis. Enquanto sujeitos modernos, nascidos no século XX, vivemos o advento do individualismo ou a sua culminância. Já no século XXI, ainda que mergulhados em tais características, entramos no que chamamos de pós-modernidade, sentindo a necessidade de falar, estudar em construções participativas, coletivas e solidárias. O próprio conceito de fratria ou a horizontalidade das relações pode apontar para diferenças no processo de subjetivação.

As construções coletivas podem ser salvaguardadas para o sujeito, no sentido de não ser necessário desenvolver maiores sintomatologias em resposta ao conflito entre o desejo e a Lei. Não nos esqueçamos que um processo coletivo pode se tornar fortemente reacionário, num direcionamento perverso, como foi o caso do nazifascismo.

Para analisar a relação entre os semelhantes, Kehl (2000) parte da análise das relações entre os irmãos, estando eles situados na relação com o semelhante, o pequeno outro, com que o sujeito interage inevitavelmente: irmão de sangue, amigo, colega da escola, entre outras possibilidades. O irmão passa por diferentes conotações no processo de constituição humana, como por exemplo, a nível de intruso, de rival a de amigo, de companheiro. Na relação com o irmão, a criança também encontra uma de suas experiências com o estranhamento familiar, com a idéia de algo familiar que também lhe é estrangeiro, que reserva a sua importância para a formação do eu. Na relação com o irmão, ela também precipita a experiência da descoberta da diferença sexual, situando aí um dos efeitos da angústia de castração. Encontramos aí um dos limites ou dos recortes da circunscrição humana.

Vamos trazer alguns exemplos de interações dos participantes no *for-chat*. Nesses diálogos, encontramos ilustrações de relações entre amigos, colegas de escola, colegas participantes do PIEP, entre outros possíveis desdobramentos.

3)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 11:10:05

Mensagem:

ESTOU ME SENTINDO BEM, PORQUE ATRAVÉS DO GRUPO EU APRENDI E ESTOU APRENDENDO MUITAS COISAS. E TAMBÉM EU ME SINTO MUITO BEM PODENDO PARTICIPAR DO GRUPO, PORQUE ATRAVES DO GRUPO PODEMOS ESCLARECER DÚVIDAS E ETC....

59)Usuário: X Data: 01/10/2004 Hora: 10:35:12

Mensagem:

Pessoal, já falei bastante de mim aqui. E vocês como estão? O que estão achando de poder conversar neste ambiente que foi criado para o encontro de vocês?

60)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:43:50

Mensagem:

Eu estou muito bem mais ainda em poder conversar com você, eu estou adorando poder conversar com você

61)Usuário: T Data: 29/10/2004 Hora: 10:45:55

Mensagem:

Não posso contar P. mas com o tempo eu vou superar. P. Sorria embora a sua tristeza diga não porque você não faz parte dos problemas e sim da solução.

62)Usuário: T Data: 12/11/2000 Hora: 10:43:49

Mensagem:

P. como você está? eu estou +ou- mas com pessoas como você especial e importante na minha vida eu vou estar muito bem.

63)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:48:30

Mensagem:

I. é claro que eu não ia deixar de escrever para você pois você me deu animo depois daquele conselho que você me deu eu adoro você.

64)Usuário: P. Data: 12/11/2004 Hora: 10:49:19

Mensagem:

T, me lembro que a tempos atras falavas do meu sorriso, hoje podemos pensar o quanto ele é uma marca tua e como desejamos que ele permaneça, o que não quer dizer que não debes chorar ou te entristecer. Acho importante respeitarmos nossos sentimentos, no entanto, a tua escrita da vontade de continuar sorrindo é muito importante...

65)Usuário: M. m Data: 12/11/2004 Hora: 11:07:17

Mensagem:

T, acho que na vida uma das coisas mais importantes, são os nossos desejos, nossas lembranças e pessoas das quais podemos contar, conversar... Por ela, muitas vezes sentimos vontade de sorrir, de olhar, de chorar e uma segunda coisa das mais importante é quando podemos falar sobre elas. Que bom que estás falando sobre isso aqui!!!

43)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:36:15

Mensagem:

P. e aí o que achou da sua amiga secreta?Você imaginava que era EU? FIQUEI MUITO FELIZ QUE EU TE PEGUEI POIS VOCÊ É TÃO ESPECIAL, EU NUNCA VOU ESQUECER DE VOCÊ.

Estas relações entre semelhantes abarcam também as relações personalizadas de sentido⁵⁹, nas quais encontramos reações entre as verdades, opiniões e sentimentos. Como podemos ver nas

⁵⁹ Bakhtin utiliza essa expressão “ relações personalizadas de sentido” ao referir-se às relações entre os sujeitos. O termo personalizadas está ligada ao sujeito e sentido presente na interação entre os enunciados. (ibidem na p. 68). As relações personalizadas de sentido estão relacionadas, por Bakhtin (2000, p. 378), às relações dialógicas entre os enunciados, sendo também relações éticas. Ele afirma: “Porém, se essas relações são despersonalizadas (como as

mensagens acima encontramos enunciados que nos remetem aos sentidos de: influências mútuas, participação, bem estar, aprendizagem, interesse no saber do outro, tristeza, confiança, valores da vida.

Na relação com o semelhante também encontramos aspectos fundamentais na experiência que Lacan conceituou sobre o título de “estádio do espelho”. Trata-se de uma passagem pela qual a criança estrutura-se numa imagem corporal, numa construção imaginária de si próprio. Ela passa a se ver numa imagem externa a si oferecida desde um lugar que lhe é oferecido na cultura, desde a sua relação com a metáfora paterna. Nesse sentido, veria a sustentar simbolicamente a construção imaginária corporal, que permitiria o enunciado do pronome eu, não somente com uma figura de linguagem, mas numa suposta unidade do corpo, numa dialética de neutralizar a dispersão angustiante do corpo, que a criança experimentaria inicialmente no processo de humanização.

O estágio do espelho é um drama cujo alcance interno se precipita da insuficiência para a antecipação e que, para o sujeito, tomado no equívoco da identificação espacial, urde os fantasmas que se sucedem de uma imagem esfacelada do corpo para uma forma que chamaremos ortopédica de sua totalidade. (Lacan apud Dor, 1989, p. 79)

Assim, encontramos que a importância do “irmão” seria forçar o rompimento da prisão especular daquele que até então se via como ‘idêntico a si mesmo’, preso ao desejo materno ou identificado ao traço demarcado pelo nome do pai. A entrada do irmão como rival ou intruso, vem a ameaçar ou desestabilizar a identidade imaginária do infante frente à imagem no espelho. É, quando a criança se depara com a máxima semelhança e inevitável diferença. Aí, também encontramos a função fundamental do outro para uma objetivação do eu. Além disso, podemos perceber a constituição do eu fazendo parte da socialização do sujeito. Ao, mesmo tempo, que pressupõe o individual, a unidade, o uno, o eu só é possível dentro de uma idéia de multiplicidade, ou seja, na relação com o outro, na coletividade. É, como pensar num jogo de

relações entre enunciados e os estilos, numa abordagem linguística, ou outra) tornam a passar ao primeiro tipo [relações entre os objetos]. Por outro lado, é possível uma personalização de muitas relações entre objetos e sua transição ao terceiro tipo [relações entre os sujeitos, relações personalizadas]” (ibidem).

báscula entre o eu e o outro. Neste jogo de báscula entre o eu e o outro, encontramos um dos pontos, que nos auxilia a pensar na correlação entre o singular e o coletivo.

Este é um ponto presente na constituição da infância. Contudo, demarca um dos aspectos a permitir o ser humano, numa perspectiva da complexidade, considerando que o pressuposto de unificação da imagem corporal que está diretamente ligada ao eu, só se constitui como tal se for múltipla e heterogênea. Mergulhada nesta complexidade, Kehl (2000) retoma a função do ciúme próprio da socialização, baseada em Lacan. O ciúme não se trata de uma rivalidade em volta do amor dos pais. Ele está mais diretamente vinculado à identificação com o outro semelhante, fazendo referência à ‘dependência do desejo do outro, que precipita o jogo das identificações e permite a “normalização” dos investimentos pulsionais’.

O sujeito, comprometido no ciúme por uma identificação, acha uma interpretação nova: ou reencontra o objeto materno e recusa o real, criando uma destruição do outro ou, acedendo a outro objeto, ele o recebe sob a forma característica do conhecimento humano como objeto comunicável, já que a concorrência implica rivalidade e concordância. (Lacan apud Kehl, 2000, p. 38)

Neste mesmo ponto, podemos referir a condição em que nos encontramos diante de um ato de criação ou com relação à autoria. Na medida em que as inovações e o auxílio das tecnologias da informática para a educação nos convocam a práticas colaborativas e solidárias trabalhando numa perspectiva da horizontalidade das relações, nos vemos diante de novos projetos de personalização. Kehl (2000) também nos desafia a pensar na horizontalidade das relações eu/outro, entre os semelhantes ao colocar a possibilidade de inovarmos o conceito de fratria, não excluindo a metáfora paterna⁶⁰. Pois a autora ressalta a importância da função paterna

⁶⁰ A função paterna está relacionada a um conceito psicanalítico que nos remete a uma instância de lei, que na lógica edípica nos remete a presença de um terceiro na relação eu - outro. A psicanálise nos introduz uma dimensão de dualidade nesta relação eu - outro que precisa ser cortada, simbolicamente para manter uma separação que é também possibilitadora para a mesma. Ou seja, a instância terceira é que vai possibilitar a não fusão entre o eu e o outro. Bakhtin nos adverte que uma identificação com o outro que implica na perda de um lugar próprio externamente ao outro, é quase impossível e totalmente desprovido de utilidade e de sentido para a atividade estética. Existe um diálogo possível entre o terceiro que a psicanálise trabalha com o terceiro trazido por Bakhtin. Na psicanálise o terceiro é responsável pela abertura de acesso ao tesouro do significante, bem como para a filosofia da linguagem, em Bakhtin, esse terceiro faz uma abertura para os desdobramentos de sentido da palavra, dita, escrita... Por mais que esse cruzamento rico como referencial teórico não vamos adentrar além disso, neste texto de pesquisa. Pois

para o processo de diferenciação do sujeito na relação de semelhança. Para retomarmos a relação de fratria no sentido de reconhecer a constituição humana na relação com o semelhante, a metáfora paterna é imprescindível como favorecedora da diferença. Podemos pensar num certo cruzamento entre a função fraterna situada numa linha horizontal, sendo cortada ou pontuada pela metáfora paterna.

Desta forma, acreditamos que o ensaio de uma intertextualidade entre o excedente de visão, a atividade estética e a função fraterna se tornam profícuas considerando que a análise em torno da interação com o outro, vem se constituindo um ponto balizador da pesquisa. Esse efeito é profícuo de ser analisado tanto ao que concerne a vivência de interação entre os alunos, analisamos, quanto ao propósito de refletirmos sobre as possibilidades de trabalho com a informática educativa ao que se refere a um processo de inclusão e de inserção social. Nesse sentido a oportunidade de afinarmos um trabalho de pesquisa ao que se refere à relação eu/outro, numa aproximação de uma relação de reciprocidade existente entre os processos de singularização e de socialização se direcionam para caminhos de proficuidade da presente pesquisa dentro dos seus objetivos.

permanece como um ponto de abertura da pesquisa, para outros efeitos conceituais e de sentido, ou ainda, para novas investigações.

6 CONCLUSÃO

A conclusão de uma pesquisa pode estar ligada tanto à pequena temporalidade (que Bakhtin conceitua como sendo a “contemporaneidade, o passado imediato e o futuro possível, desejado” dessa investigação) como a grande temporalidade, que é definida como o diálogo infinito no qual nenhum sentido morre. Acreditamos que a grande temporalidade está relacionada também ao que se refere à singularidade e à originalidade do processo de construção da pesquisa.

A pesquisa tem a sua origem numa experiência de trabalho no ensino fundamental, a partir do PIEP (Projeto Interdisciplinar entre Psicologia, Informática Educativa e Pedagogia), que é um projeto estruturado em meio a uma política de inclusão da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e se construiu na interdisciplinaridade. O PIEP trabalha com alunos que apresentam uma problemática de inserção na escola, nos processos de socialização e de aprendizagem. Esta problemática fez parte da pesquisa e não foi analisada como sendo um processo individual dos alunos, dos pais, dos professores ou da escola, mas sim como um processo que se constrói na relação entre os mais diferentes atores envolvidos no processo de construção do sistema escolar.

No início desta pesquisa, nos desafiamos a pensar sobre a possibilidade de contribuição das tecnologias da informática para consideração das diferenças numa política de inclusão. Também interrogamos uma tecnologia da informática pode auxiliar no trânsito entre o singular e o coletivo na produção/criação dos alunos. Dentro dessa proposta, trabalhamos com a construção de ambientes interativos via internet. Esse trabalho se deu juntamente às escolas envolvidas com o PIEP e com o auxílio do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (Lelic).

Contando com a mediação do ambiente telemático, o *for-chat* para a interação virtual entre os participantes do PIEP, obtivemos a construção do material para a análise da pesquisa.

O material de análise se formou de mensagens escritas pelos interlocutores no ambiente que eles utilizavam para se comunicar. Neste sentido, a vivência do *for-chat* consolidou-se num espaço que proporcionou um entrecruzamento de vozes discursivas, um “processo interacional”. Esse último fazia referência à relação concreta entre os sujeitos “eu” / “outro”, buscando a extensão da designação do termo “diálogo” para o sentido mais amplo e mais complexo, no qual encontramos as relações dialógicas.

As relações dialógicas são marcadas por profunda originalidade. Elas se dão no choque, no tensionamento, na relação entre os enunciados tendo como efeito novos sentidos, que por sua vez restam abertos. Por aí também podemos entender as relações dialógicas como relações de sentido. A linguagem se encontra nas comunicações dialógicas.

Um efeito de sentido das interações que se tornou central na pesquisa foi a constituição de personagens no processo interlocutivo, por meio do ambiente telemático. Analisamos a idéia de personagem desde o sentido epistemológico, relacionado-o à personalidade, que também remete à idéia de máscara. Vimos que as personagens buscavam uma constituição de si mesma no ambiente na relação com o outro.

Nesse sentido, destacamos o processo de personificação da personagem. Bakhtin faz uma diferenciação do termo subjetivação, explicando que o limite não é o eu, mas sim o eu em correlação com o outro (eu/outro). O uso da máscara contribui para o processo de personificação. As máscaras tomaram uma forma materializada nos enunciados, através das “carinhas” (os ícones) que eram escolhidas para fazer menção a uma imagem, um desenho representativo de cada um no *for-chat*, ao ficarem sobrepostas aos nomes de cada participante. Assim como a máscara pode ampliar a voz dos atores, ou seja, dar ênfase aos enunciados e à manifestação de cada participante no ambiente. Essa conotação era encontrada originariamente no teatro grego e se tornou um sentido importante para o nosso trabalho.

Também fizemos uma relação com o processo de criação e de imaginação presente na escolha das máscaras, bem como da criação das personagens no *for-chat*. Para isso, nos apoiamos na expressão utilizada na análise que Bakhtin (2002, ps. 26 e 28) realiza sobre as personagens da obra de Dostoiévski: “ a criação artística de Dostoiévski” e a “visão artística de Dostoiévski”. Essas expressões nos remetem aos aspectos criativos, imaginativos e artísticos de Dostoiévski como escritor, mas também relacionamos essa dimensão do criativo e do imaginativo presentes nos enunciados e na constituição das personagens que os alunos manifestaram no ambiente. Nesse sentido, podemos pensar esses alunos foram artistas, escritores, autores.

Consideramos que o *for-chat* propiciou à delimitação de um espaço de interação a distância. No caso dessa pesquisa, houve a materialização na interação com um interlocutor que se encontrava em outro país, despertando muita curiosidade e interesse. As delimitações geográficas (as cidades, a escola, a casa) apareceram nos enunciados produzidos em interlocução no ambiente que se consolidava no *for-chat*. Nesses enunciados se faziam presentes perguntas, comentários, narrativas sobre essas geografias. As cidades, a escola, a casa se fizeram presentes no *for-chat* compondo uma espécie de cenário para as interações, construído pelas personagens. Em meio a essa geografia o lugar de encontro não era o de uma cidade ou outra, mas era o *for-chat*. Este trazia a dimensão de espaço, num certo deslocamento de lugar, um diferencial demarcado pelo virtual. Interpretamos essa nova dimensão de espaço como favorecedora dos deslocamentos das posições dos alunos ao interagirem, possibilitando a visibilidade da constituição de suas personagens em coexistência, simultaneidade e interação com o outro, num limite de espaço e num corte temporal.

Outro aspecto presenciado nos enunciados dos alunos é o processo pelo qual as personagens se interrogam e analisam a sua condição no ambiente, estando correlacionadas à interrogação da sua condição no mundo. Vimos que a interrogação torna-se objeto da sua angustiante e inacabada visão de si mesmo. Além disso, nos inspiramos na idéia de Bakhtin (2002, p. 50) de que “a personagem de Dostoiévski é uma função infinita.” Fizemos uma analogia entre essa característica de infinita e a constituição das personagens que também fazem parte de nossa vida relacionada à nossa imagem e ao angustiante processo de interrogação sobre si mesmos.

A relação com o outro permeou as diferentes formulações que a pesquisa nos possibilitou realizar. Buscamos um aprofundamento dessa questão no conceito de Bakhtin (2000) do “excedente de visão”, no qual ele considera essencial a relação eu/outro num processo de construção da atividade estética que, por sua vez, está relacionada à constituição da imagem e da presença do outro no plano do discurso.

Nesse conceito, encontramos um aspecto que nos ajuda na compreensão do que Bakhtin (2002) chamou de profundo dialogismo, quando falamos como o outro ao falarmos sozinhos ou conosco mesmo. Ficamos pensando o quanto dessa formulação (uma internalização do outro) é imprescindível para a relação externa com o outro. Nela, encontramos um detalhe da não-coincidência com o outro e consigo mesmo. Quando falamos conosco mesmos, o outro se atravessa fazendo essa alteridade. Isso vem a ser um detalhe também constitutivo do laço social.

Essa formulação se tornou essencial para trabalharmos com um dos resultados da pesquisa: a não hierarquia da relação eu/outro. Acreditamos que nesse ponto encontramos um aspecto constitutivo para metodologia de trabalho de consideração das diferenças num processo de inclusão escolar. Ao analisarmos a relação com o outro, encontramos uma via em que o processo de singularização de si e do outro começa a operar. Como nos coloca Bakhtin, a atividade estética implica num trânsito ao território do outro e num retorno para si mesmo a fim de constituir a atividade estética. Nela o sujeito vem a constituir uma elaboração, uma singularização do que foi possível abstrair na relação com o outro. Essa formulação evidencia uma produção particular e demarca um lugar único no mundo para si e para o outro.

Nesse sentido os ambientes interativos, imersos em uma proposta como o PIEP, explicitam uma intenção educacional. Eles põem em questão a manifestação, a enunciação e a criatividade dos participantes, que se constituem em recursos profícuos para as construções coletivas, constituídas pelas heterogeneidades dos participantes.

Consideramos que as ferramentas da informática educativa nos elucidam uma via importante de contribuição das tecnologias da informática para o processo de socialização e de

aprendizagem na escola. Encontramos aí uma perspectiva de educação à distância, de interação como possibilidade de colocar em questão aspectos tão fundamentais como a vivacidade da língua e do sentido. No processo de correlação, as produções que se constituem como enunciações nos apontam para a existência de um autor, um sujeito e um eu. Entendemos que a correlação eu/outro elucida um processo de particularização, de constituição de um lugar único no mundo de maneira amarrada nessa relação, como ponto a ser dado num processo de costura para construir um tecido social.

Nesse sentido, trazemos uma perspectiva importante de consideração das diferenças num processo de inclusão na educação com o auxílio das tecnologias digitais. Acreditamos que a construção da pesquisa ilustra um processo em que as tecnologias auxiliam na construção de processos coletivos de interação, de criação de personagens (de personificação), de relações dialógicas de produções de sentido, numa transparência da correlação entre a singularidade e a coletividade, que se dá a cada produção, efeito de sentido na relação eu/outro. O jogo de máscaras, de sonâncias e amplificação de perspectivas de personas na relação eu/outro, acaba por abrir condições de possibilidade para as relações dialógicas, produzindo sentidos, criando posições de autoria.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Ces mots qui vont pas de soi*. Paris: Larousse, 1995.
- AXT, Margarete. Tecnologias na educação, tecnologias para a educação: um texto em construção. In: *Informática na Educação: teoria & prática*. UFRGS. PPGIE, Porto Alegre, V.3 N° 1, 2000.
- _____. Tecnologias cognição conhecimento: Um debate em aberto e interdisciplinar. In: *Informática na Educação: teoria & prática*. UFRGS.PPGIE, Porto Alegre, V.3 N° 1, 2000.
- _____. *Civitas: abrindo espaços de invenção na escola*. In mimio, 2004.
- _____. *Conversação e presencialidade de virtual – deslocamentos no virtual*. Palestra apresentada no Encontro Nacional SENALE, Pelotas, 2005.
- _____; MUTTI, Regina Maria Varini. *Para uma posição enunciativa do discurso da educação a distância*, 2005. Trabalho apresentado no colóquio Technologies du langage: vers les sociétés du savoir, Paris, 2005.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro*. São Paulo: Musa, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*, 2002.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madri: Morata, S.L., 1998.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contextos ED, 2005.
- CHEMAMA, RolanD *Elementos lacanianos para uma psicanálise no cotidiano*. Porto Alegre: CMC ED, 2002.
- DE MASI, Domenico. *O Ócio Criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DI FANTI, Maria Glória Correia. *Discurso, trabalho e Dialogismo: a atividade jurídica e o conflito trabalhador / patrão*. São Paulo: Puc, 2004. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Programa de Estudos Pós – Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Lael, São Paulo, 2004.
- DOR, Jöel. *Introdução à leitura de Lacan*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar Edições, 2003.

- FREITAS, Maria tereza de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1999.
- FREUD, Sigmund. *Escritores criativos e devaneios*. Rio de Janeiro: Imago ED, 1976.
- _____. *O mal estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago ED, 1976.
- _____. *O estranho*. Rio de Janeiro: Imago ED, 1976.
- KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar., 1996.
- KEHL, Maria Rita. *Função Fraternal*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- WINNICOTT, DW. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- PACHECO, Olandina M.C. de Assis. *Sujeito e Singularidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: *Revista Educação e Realidade: Das diferenças*. Porto Alegre, V.24 N. 2, 1999.

ANEXOS

ANEXO A – INTERAÇÃO ENTRE AS PERSONAGENS

Mensagens postadas pela personagem T e mensagens postadas por participantes se dirigindo a T ao longo de doze encontros de interação da escola A.

1) Usuário: X. Data: 13/08/2004 Hora: 11:01:17

Mensagem:

É interessante pensarmos que estamos inaugurando um novo espaço de diálogo. Podemos dialogar, como vocês vêm fazendo nos encontros do grupo.

2) Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 10:50:17

Mensagem:

a. tudo bem?

3)Usuário: M. Data: 20/08/2004 Hora: 10:50:24

Mensagem:

T vai tiencherga

4)Usuário: A. Data: 20/08/2004 Hora: 10:52:03

Mensagem:

Oi T? Como Vai?

5)Usuário: A. Data: 20/08/2004 Hora: 10:52:53

Mensagem:

Tudo

6)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 10:53:22

Mensagem:

M. SEJA MENOS CHATO COM SEUS COLEGAS, VOCÊ FALA MUITA BOBAGEM

7) Usuário: P. Data: 20/08/2004 Hora: 11:01:11

Mensagem:

T, e a tua colocação quanto ao escrito do M., será que ele leu?

8)Usuário: A. Data: 20/08/2004 Hora: 11:03:14

Mensagem:

M., você está escrevendo lendo as mensagens que são para você!

9)Usuário: M. Data: 20/08/2004 Hora: 10:58:59

Mensagem:

g. qué cazar comigo. ass T

10)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 10:59:24

Mensagem:

P. AMIGO É; PRESENÇA NAS ANGUSTIA,CONSELHO NAS DúVIDAS,OUVINTE QUANDO CONFIDENTE, parceira na hora da festa, assim é você pessoa maravilhosa que possui defeitos e qualidades como qualquer ser humano

11)Usuário: M. Data: 20/08/2004 Hora: 11:00:17

Mensagem:

T eu tambem te amo

12)Usuário: A. Data: 20/08/2004 Hora: 11:04:30

Mensagem:

T, agradeço o carinho e aproveito para perguntar como estás sentindo o grupo?

13)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 11:05:14

Mensagem:

TUDO, SEJE MAIS ALEGRE MAIS CONVERSADEIRA, VOCE É MUITO ENVERGONHADA SEJA IGUAL A MIM NAMORADEIRA.ops brincadeirinha

14)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 11:10:05

Mensagem:

ESTOU ME SENTINDO BEM, PORQUE ATRAVÉS DO GRUPO EU APRENDI E ESTOU APRENDENDO MUITAS COISAS. E TAMBÉM EU ME SINTO MUITO BEM PODENDO PARTICIPAR DO GRUPO, PORQUE ATRAVES DO GRUPO PODEMOS ESCLARECER DÚVIDAS E ETC....

15)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 11:14:46

Mensagem:

P. AMIGAS DEIXAM LINDAS PEGADAS EM PRESA NA ALMA E ISSO SIGNIFICA QUE NEM A MORTE LEVA O VALOR DE UMA AMIZADE...

16)Usuário: T Data: 20/08/2004 Hora: 11:18:07

Mensagem:

A. SE A VIDA TE DER 1000 MOTIVO PARA CHORAR DE A VIDA 10001 MOTIVOS PARA SORRIR

17)Usuário: X. Data: 01/10/2004 Hora: 10:03:08

Mensagem:

Bom dia! Tem alguém aí ?

18) Usuário: l. Data: 01/10/2004 Hora: 10:04:55

Mensagem:

Oiii M. m!!

Seja bem vinda!

19)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:11:40

Mensagem:

Oi tudo bem com você?

20)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:13:12

Mensagem:

A. COMO QUE VOCÊ ESTÁ SE SENTINDO NUM PAÍS DIFERENTE

21)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:16:15

Mensagem:

A. o que você está achando da França?

22)Usuário: X. Data: 01/10/2004 Hora: 10:17:21

Mensagem:

Oi T, J.I., já estou aqui em Paris. E estou muito feliz em estar interagindo com vocês neste momento mesmo estando aqui um tanto longe. Sinto-me bastante próxima do Brasil ao poder dialogar com vocês.

23)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:18:16

Mensagem:

M. por que que você escolheu a França para estidar?

24) Usuário: X Data: 01/10/2004 Hora: 10:19:58

Mensagem:

Aqui tem coisas muito bonitas. Lugares, igrejas, parques, monumentos, muito bonitos. Pessoas são muito diferentes, têm muitos estrangeiros falando várias línguas.

25)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:20:19

Mensagem:

Me conta como é Paris deve ser um lugar muito bonito né?

26) Usuário: L. Data: 01/10/2004 Hora: 10:21:18

Mensagem:

Que bom A., também me sinto próxima, mesmo distante, a tecnologia nos aproxima

27) Usuário: X Data: 01/10/2004 Hora: 10:21:43

Mensagem:

Na França, as pessoas estudam muito sobre a humanidade, como o meu trabalho está relacionado a isso, as pessoas, as relações entre as pessoas acho que estou no lugar certo. Tem muito o que estudar aqui.

28)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:22:14

Mensagem:

Qual a coisa mais interessante que você esta achando ai em Paris e tambem na França?

29)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:24:36

Mensagem:

Você vai ficar muito tempo ai? Como é que você está se sentindo longe de sua familia?

30)Usuário: X Data: 01/10/2004 Hora: 10:25:49

Mensagem:

Gente eu estou muito bem aqui. no início não é nada fácil principalmente porque ainda não falo muito bem o francês. Imaginem vocês estarem num lugar que não entendem a sua língua, ou o seu jeito de falar. Alguma vez vocês já se sentiram assim?

31)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:26:44

Mensagem:

A. você tinha muita curiosidade de conhecer Paris?

32)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:34:42

Mensagem:

E sua família esta gostando desse país afinal esse país é muito diferente do brasil?

33)Usuário: A. Data: 01/10/2004 Hora: 10:35:12

Mensagem:

Pessoal, já falei bastante de mim aqui. E vocês como estão? O que estão achando de poder conversar neste ambiente que foi criado para o encontro de vocês?

34)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:43:50

Mensagem:

Eu estou muito bem mais ainda em poder conversar com você, eu estou adorando poder conversar com você

35)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:37:10

Mensagem:

Você não ficou com medo de viajar de avião afinal da um frio na barriga né?

36)Usuário: A. Data: 01/10/2004 Hora: 10:38:23

Mensagem:

Sim dá um frio na barriga, quando o avião decola.

37)Usuário: X Data: 01/10/2004 Hora: 10:43:20

Mensagem:

Gente aqui tem pessoas muito legais dispostas a ajudar os estrangeiros, outras nem tanto. Como em outros lugares. Tem pessoas da África, da China, da Alemanha, da Arábia. Os franceses tiveram em sua história uma luta pelos princípios de liberdade, de fraternidade e igualdade e isso contribuiu para a vinda de muitos imigrantes para cá.

38)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 10:26:44

Mensagem:

M. m você tinha muita curiosidade de conhecer Paris?

39)Usuário: T Data: 01/10/2004 Hora: 11:00:33

Mensagem:

Bom já está na hora o nosso grupo ja está terminando, e na semana que vem não vamos poder conversar porque temos turno unico e ai na sabemos quando poderemos nos falat de novo. até a proxima

40)Usuário: X Data: 22/10/2004 Hora: 10:01:26

Mensagem:

Bom dia pessoal, estou circulando por aqui. Como vocês estão?

41)Usuário: T Data: 22/10/2004 Hora: 10:14:03

Mensagem:

Eu estou muito bem e você como é que esta se sentindo ai?

42)Usuário: T Data: 22/10/2004 Hora: 10:16:46

Mensagem:

Bom na semana passada nós estavamos escrevendo sobre a nossa família, sobre nossa vida, mas alguns tiveram dificuldade.

43)Usuário: T Data: 22/10/2004 Hora: 10:23:03

Mensagem:

A. você nem imagina nessa semana a nossa escola esta de aniversário,ela esta completando 16 anos.

44)Usuário: P. Data: 22/10/2004 Hora: 10:26:04

Mensagem:

Enquanto A. não entra no for-chat vamos aproveitar para relembrar o nosso encontro da semana passada, como foi escrever sobre a "sua vida"?

45)Usuário: T Data: 22/10/2004

A. quando você estava na escola voc~e gostava da falar sobre a sua vida?

46)usuário: P. Data: 22/10/2004 Hora: 10:31:58

Mensagem:

T e como foi como foi para você escrever sobre a sua vida?

47)Usuário: T Data: 22/10/2004 Hora: 10:36:02

Mensagem:

P. foi muito bom porque eu pude me expressar sobre o que eu sinto

48)Usuário: X Data: 22/10/2004 Hora: 10:35:10

Mensagem:

Oi pessoal! Estou de volta!! Que bom poder estar aqui lendo mensagens escritas de vocês!!!!

49)Usuário: T Data: 22/10/2004 Hora: 10:38:19

Mensagem:

Que bom fico muito contente que você voltou,será que você não vai ficar com saudades do país que você estava?

50)Usuário: T Data: 22/10/2000 Hora: 10:40:01

Mensagem:

M. apesar de você ser um pouquinho chato, mas você é muito legal viu

51)Usuário: A. Data: 22/10/2004 Hora: 10:41:54

Mensagem:

T tens questões sobre a vida que gostarias de falar hoje?

52)Usuário: T Data: 22/10/2004 Hora: 10:42:29

Mensagem:

g. seja sempre este menino risonho que você é porque na vida todos precisam de um sorriso

53)Usuário: T Data: 22/10/2004 Hora: 10:45:59

Mensagem:

E você P. também tem facilidade de escrever sobre a sua vida de sua familia?

54)Usuário: G Data: 22/10/2004 Hora: 10:47:10

Mensagem:

T voce e munto legau agora que eu estou tendo augumas intimidades eu quero que voce me apresente augumas amigas munto obrigado

55)Usuário: X Data: 22/10/2004 Hora: 11:08:09

Mensagem:

Parabéns a todos vocês, como alunos da EMEF Machado de Assis! Pelo aniversário da escola.

56)Usuário: T Data: 29/10/2004 Hora: 10:30:02

Mensagem:

Bom dia A. como que você esta?você esta bem?

57)Usuário: T Data: 29/10/2004 Hora: 10:35:25

Mensagem:

A. mesmo que você se atrase para entrar mas você sempre sera bem-vinda

58)Usuário: T Data: 29/10/2004 Hora: 10:38:24

Mensagem:

A. agora eu estou muito confusa não sei o que eu vou fazer fiquei com muita pena agora estou triste.

59)Usuário: P. Data: 29/10/2004 Hora: 10:40:57

Mensagem:

T eu também fiquei muito confusa com a tua confusão, porque ficaste triste?

60)Usuário: T Data: 29/10/2004 Hora: 10:41:43

Mensagem:

J embora você não possa voltar atras e fazer um novo começo pode começar agora e fazer um novo fim.

61)Usuário: T Data: 29/10/2004 Hora: 10:45:55

Mensagem:

Não posso contar P. mas com o tempo eu vou superar. P. Sorria embora a sua tristeza diga não porque você não faz parte dos problemas e sim da solução.

62)Usuário: T Data: 29/10/2004 Hora: 10:48:18

Mensagem:

l. eu estou sempre inspirada porque a felicidade esta sempre comigo.

63)Usuário: L Data: 29/10/2004 Hora: 10:49:35

Mensagem: Hummmmmmm, T, isso é muito bom, continue sempre assim, que com alegria é mais fácil de superar as dificuldades

64)Usuário: X Data: 29/10/2004 Hora: 10:48:00

Mensagem: (...) O que está sendo importante para vocês em nossos encontros? Percebo grande inspiração....

65)Usuário: T Data: 29/10/2004 Hora: 10:53:04

Mensagem:

Tudo esta sendo importante porque tudo o que a gente conversa tem sentido.

66)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:34:38

Mensagem:

Bom apesar de acontecer algumas coisas nesta semana mas eu nunca vou perder esse meu sorriso pois quem nasceu pra sorrir morre sorrindo

67)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:39:19

Mensagem:

J como você se passou a semana?eu passei +ou-porque você sabe né mas afinal de tudo vou levando a vida não adianta eu ficar sofrendo desse jeito eu adoro ser a sua amiga pois contigo posso dizer tudo o que eu penso e até mesmo me abrir com você,você é muito especial para mim

68)Usuário: J Data: 12/11/2004 Hora: 10:40:45

Mensagem:

T sei que é sofrido gostar de uma pessoa que nao gosta da gente sei porque estou sofrendo pelo o R e voçe pelo Ro., nao te preuque nao vou fazer o que ele esta pedindo pois nao quero te entristecer mais do que voçe esta trizte.

69)Usuário: J Data: 12/11/2004 Hora: 10:42:45

Mensagem:

voçe vai conseguir o que voçe quer nao te preucupe. Boa sorte.

70)Usuário: T Data: 12/11/2000 Hora: 10:43:49

Mensagem:

P. como você está? eu estou +ou- mas com pessoas como você especial e importante na minha vida eu vou estar muito bem.

71)Usuário: J Data: 12/11/2004 Hora: 10:46:52

Mensagem:

o que voce faria se alguma de suas amigas ficasse com o R eu mataria quem ficasse com o Ro.

72)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:48:30

Mensagem:

l. é claro que eu não ia deixar de escrever para você pois você me deu animo depois daquele conselho que você me deu eu adoro você.

73)Usuário: L. Data: 12/11/2004 Hora: 10:51:33

Mensagem:

obrigada T, sei o que é estar num lugar e na verdade querer estar noutra, querendo resolver problemas, por isso, temos que fazer como você mesma disse, sorrir e continuar

74)Usuário: P. Data: 12/11/2004 Hora: 10:49:19

Mensagem:

T, me lembro que a tempos atras falavas do meu sorriso, hoje podemos pensar o quanto ele é uma marca tua e como desejamos que ele permaneça, o que não quer dizer que não debes chorar ou te entristecer. Acho importante respeitarmos nossos sentimentos, no entanto, a tua escrita da vontade de continuar sorrindo é muito importante...

75)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:51:54

Mensagem:

Não sei lhe responder J mas claro que eu ia ficar muito triste e chatiada pois amiga que é amiga não faz isso como você

76)Usuário: T Data: 12/11/2004 Hora: 10:57:12

Mensagem:

Embora P. eu fique triste mas eu acho que também conserteza porque a minha mãe faz muita falta na minha vida,embora eu tenha a minha avó mas não é a mesma coisa eu queria poder compartilhar com ela e então começo a me lembrar e começo a chorar,mas fazer o que né temops que continuar a vida porque na vida a pessoas que possa substituir como você

77)Usuário: X Data: 12/11/2004 Hora: 11:07:17

Mensagem:

T, acho que na vida uma das coisas mais importantes, são os nossos desejos, nossas lembranças e pessoas das quais podemos contar, conversar... Por ela, muitas vezes sentimos vontade de sorrir, de olhar, de chorar e uma segunda coisa das mais importante é quando podemos falar sobre elas. Que bom que estás falando sobre isso aqui!!!

78)Usuário: J Data: 12/11/2004 Hora: 10:58:17

Mensagem:

sabe T como voce disse o r. faz o que ele quizer da vida COMO MINHA MAE DISSE SE O I. QUIZESSE NAMORAR COM 10 GURIAS DE UMA VEZ EU NAO PODIA FAZER NADA A VIDA ERA DO I. NAO ÉRA MINHA.POR ISSO QUE EU ME CONFORMO COM O QUE O I. FAZ PARA MIM DA RAIVA DA MAIS O QUE QUE EU POSSO FAZER NAO POSSO FAZER NADA ELE NAO GOSTA DE MIM E EU GOSTO ELE O S. NAO GOSTA DE VOÇE E VOÇE GOSTA DELE. SÓ UMA COISA EU TE DIGO VOÇE E A C. E AGORA EU NÓS NAO MERECE ESSE TIPO DE PESSOA CLARO QUE ELE É BONITO ELE É LINDO MAIS O QUE TU VAIS FAZER.

79)Usuário: P. data: 12/11/2004 Hora: 11:06:41

Mensagem:

T, falas de um movimento muito importante, o de procurar em outras pessoas aquela conversa que gostarias de ter com a tua mãe. Mesmo que não seja igual a como seria com ela, pode ser, também, um momento gostoso, que faça te sentir acompanhada.

80)Usuário: T Data: 10/12/2004 Hora: 10:29:18

Mensagem:

M. tudo bem? você vai passar de ano? onde você vai passar nas férias? Quem você pegou no amigo secreto?

81)Usuário: P. Data: 10/12/2004 Hora: 10:32:01

Mensagem:

T, pretendo ir para praia em fevereiro, mas o Natal e Ano Novo vou passar por aqui, na chácara. Também fico curiosa para saber quem pegamos, mas a semana que vem está próxima ...

82)Usuário: T Data: 10/12/2004 Hora: 10:51:54

Mensagem:

Eu gostaria de ganhar brinco grande ou pulseiras

83)Usuário: M. Data: 17/12/2004 Hora: 10:33:32

Mensagem:

felis natal parra todos

84)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:34:11

Mensagem:

Está preparada para o natal e o ano novo?

85)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:36:15

Mensagem:

P. e ai o que achou da sua amiga secreta?Você imaginava que era EU? FIQUEI MUITO FELIZ QUE EU TE PEGUEI POIS VOCÊ É TÃO ESPECIAL, EU NUNCA VOU ESQUECER DE VOCÊ.

86)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:38:05

Mensagem:

FELIZ NATAL TAMBÉM M., VOCÊ ESTÁ FELIZ COM AS FESTAS QUE ESTÃO CHEGANDO?

87)Usuário: P. Data: 17/12/2004 Hora: 10:40:26

Mensagem:

T, adorei o carinho e a amiga secreta, não imaginava que era você, pelo visto sabes guardar segredo. Também te considero muito especial e tenho certeza que o próximo ano será muito bom para você. Não somente eu, mas todos nós lembraremos de você também por aqui!

88)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:41:51

Mensagem:

a. como você vai? eu vou bem,e ai como que se sente com a chegada DAS FESTAS?

89)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:46:43

Mensagem:

FICO CONTENTE EM FICAR NO PENSAMENTO DE VOCÊS, MAS SEI LÁ COM VOCÊ É DIFERENTE DES DA PRIMEIRA VEZ QUE EU A CONHECI FOI MUITO DIFERENTE DAS OUTRAS,NÃO SEI SE É PORQUE VOCÊ TEM UM CARINHO ESPECIAL OU PORQUE O SEU JEITO , MAS DE UMA COISA EU TENHO CERTEZA QUE EU NUNCA VOU ESQUECER DE VOCÊ, MAS O QUE VOCÊ ACHA DE MIM? VOCÊ GOSTA DO MEU JEITO DE PENSAR?

90)Usuário: P. Data: 17/12/2004 Hora: 10:50:04

Mensagem:

T você foi muito importante para mim e para o grupo, as tuas colocações fizeram desse ambiente mais "recheado" e positivo. Mostras maturidade e inteligência nas reflexões que realizas, além da beleza, que veio como brinde para compor e "colorir" a tua pessoa.

91)Usuário: M. Data: 17/12/2004 Hora: 10:51:40

Mensagem:

T foi muito bom te conhecer feliz natal

92)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:52:47

Mensagem:

GOSTEI MUITO DO PRESENTE, PORQUE EU SEI QUE É DE CORAÇÃO.POSSO TE FAZER UMA PERGUNTA.VOCÊ GOSTA DE MIM?

93)Usuário: T Data: 17/12/2004 Hora: 10:56:49

Mensagem:

M. EU GOSTEI MUITO DE PARTICIPAR CONTIGO NO GRUPO.APESAR DE VOCÊ SER UM POUCO CHATO.MAS NO FUNDO NO FUNDO VOCÊ TEM UM LUGAR RESERVADO NO MEU CORAÇÃO.

ANEXO B – EM SUPOSIÇÃO DO OUTRO

Terceiro encontro da escola A no *for-chat*.

94)Usuário: J Data: 27/08/2004 Hora: 10:11:07
Mensagem:
M. decha de ser chato ta bom.

95)Usuário: I Data: 27/08/2004 Hora: 10:13:17
Mensagem:
J voce é legal

96)Usuário: J Data: 27/08/2004 Hora: 10:13:54
Mensagem:
I você é d+

97)Usuário: J Data: 27/08/2004 Hora: 10:16:07
Mensagem:
I voce é d+

98)Usuário: J Data: 27/08/2004 Hora: 10:17:03
Mensagem:
como voce é orrivel meu deus

99)Usuário: M. Data: 27/08/2004 Hora: 10:17:24
Mensagem:
J você é chata

100)Usuário: I Data: 27/08/2004 Hora: 10:17:44
Mensagem:
G vóce é legal

101)Usuário: P. Data: 27/08/2004 Hora: 10:17:58
Mensagem:
M. voce e um tosco

102)Usuário: M. Data: 27/08/2004 Hora: 10:19:24
Mensagem:
tu não se incherga J

103)Usuário: J Data: 27/08/2004 Hora: 10:19:43
Mensagem:
Eu estou brincando com voce voce é muito 10

104)Usuário: P. Data: 27/08/2004 Hora: 10:21:19

Mensagem:

M. voce e um chato

105)Usuário: I Data: 27/08/2004 Hora: 10:21:56

Mensagem:

M. é feio

106)Usuário: M. Data: 27/08/2004 Hora: 10:22:01

Mensagem:

J beijos

107)Usuário: J Data: 27/08/2004 Hora: 10:22:58

Mensagem:

P. se algum dia seu amigo lhe oferecer drogas que droga de amigo ele é.

108)Usuário: I Data: 27/08/2004 Hora: 10:25:08

Mensagem:

P. você é bonita

109)Usuário: I Data: 27/08/2004 Hora: 10:25:12

Mensagem:

P. você é bonita

110)Usuário: F Data: 27/08/2004 Hora: 10:25:40

Mensagem:

G voce e um tosco

111)Usuário: O Data: 27/08/2004 Hora: 10:25:41

Mensagem:

R o M gosta de voce.

112)Usuário: M Data: 27/08/2004 Hora: 10:26:16

Mensagem:

o Mc. é muito legal tei muitos coisas boas

113)Usuário: O Data: 27/08/2004 Hora: 10:29:35

Mensagem:

A escola e legal

114)Usuário: F Data: 27/08/2004 Hora: 10:30:58

Mensagem:

o Mc. e legal

115)Usuário: F Data: 27/08/2004 Hora: 10:35:01

Mensagem:

I gosta do G.

116)Usuário: J Data: 27/08/2004 Hora: 10:36:20
Mensagem:
voce é um menino muito 10 continue assim

117)Usuário: M Data: 27/08/2004 Hora: 10:39:46
Mensagem:
sim é muito bom estudar

118)Usuário: O Data: 27/08/2004 Hora: 10:40:28
Mensagem:
Le. e o M. que gosta da i.

119)Usuário: F Data: 27/08/2004 Hora: 10:43:12
Mensagem:
M. gosta da i. e J

120)Usuário: J Data: 27/08/2004 Hora: 10:46:13
Mensagem:
voce é d+ continue assim

121)Usuário: J Data: 27/08/2004 Hora: 10:46:14
Mensagem:
voce é d+ continue assim

122)Usuário: F Data: 27/08/2004 Hora: 10:46:37
Mensagem:
G voce e um toscos e feio

123)Usuário: I Data: 27/08/2004 Hora: 10:47:28
Mensagem:
le voce e legal

124)Usuário: J Data: 27/08/2004 Hora: 10:48:17
Mensagem:
me esquece

ANEXO C – BRINCAR E ESCOLHER ICONES

Mensagens sobre o brincar das crianças e a escolha dos ícones da escola B.

125)Usuário: B Data: 29/10/2004 Hora: 14:37:58

Mensagem:

Bi. QUAL É O CEGREDO QUE VOCE NAO QUER DIZER ASS. B.

126)Usuário: V Data: 29/10/2004 Hora: 14:38:34

Mensagem:

C e amesma cara de antes que voce escolhel.V.

127)Usuário: To. Data: 29/10/2004 Hora: 14:39:42

Mensagem:

oi Z. como voce esta e voce vai jogar bola hoje na rua

128)Usuário: V. Data: 29/10/2004 Hora: 14:40:36

Mensagem:

Bi. que cegredo voce nao quisdizer para as pessoas . V.

129)Usuário: B Data: 29/10/2004 Hora: 14:47:15

Mensagem:

NAO ME DIGA V. E TU ACHA QUE ESE DESENHO É LEGAL SO PORQUE É DO MORTAU COMBATI DEICHA DE SER CRIANCA. B

130)Usuário: U Data: 29/10/2004 Hora: 14:42:03

Mensagem:

Bi vai brincar hoge? ass U

131)Usuário: E Data: 29/10/2004 Hora: 14:43:43

Mensagem:

EU GOSTO SIM DELE?

132)Usuário: Z Data: 29/10/2004 Hora: 14:43:46

Mensagem:

To. voce vai ao parque hoje.

133)Usuário: To. Data: 29/10/2004 Hora: 14:44:02

Mensagem:

B voce é uma pessoa muito legal e é um companheiro e voce é uma pessoa legal

134)Usuário: Bi. Data: 29/10/2004 Hora: 14:46:38

Mensagem:

voces são demais.

135)Usuário: To Data: 29/10/2004 Hora: 14:47:00

Mensagem:

Ti voce vai jogar volei hoje na tua casa

136)Usuário: V Data: 29/10/2004 Hora: 14:47:05

Mensagem:

C voce vai no parque hoje

137)Usuário: Z Data: 26/11/2004 Hora: 14:29:36

Mensagem:

Ti voce tem vídio game?

138)Usuário: V Data: 26/11/2004 Hora: 14:31:32

Mensagem:

professora D como faz para mudar acarinha

139)Usuário: D Data: 26/11/2004 Hora: 14:38:01

Mensagem:

Você conseguiu, V?

140)Usuário: Bi Data: 26/11/2004 Hora: 14:32:32

Mensagem:

PROFASSORA D QUE ESCOLHA DA CARINHA.
TU GOSTOU DA TUACARINHA?

141)Usuário: D Data: 26/11/2004 Hora: 14:35:13

Mensagem:

Gostei, lembrei dos desenhos que a turma da educação infantil fez hoje
demanhã no computador sobre a girafa, ficaram lindos!

142)Usuário: Q Data: 26/11/2004 Hora: 14:41:38

Mensagem:

O que vo`cê achou dessa carinha, U?

143)Usuário: V Data: 26/11/2004 Hora: 14:41:32

Mensagem:

Z larga a mao de esse criansinha

144)Usuário: Am. Data: 26/11/2004 Hora: 14:45:25

Mensagem:

V que bom que vocês está encontrando as carinhas como está sendo fazer
estas escolhas de carinha.

145)Usuário: A. Data: 26/11/2004 Hora: 14:42:09

Mensagem:

Nossa U!!! Esta´arrasando!!! Muito charmosa!!!

146)Usuário: U Data: 26/11/2004 Hora: 14:59:18

Mensagem:

MUITO OBRIGADO!!

147)Usuário: U Data: 26/11/2004 Hora: 14:43:22

Mensagem:

E ai sora Q como vai??

148)Usuário: Q Data: 26/11/2004 Hora: 14:44:36

Mensagem:

com esse ar condicionado está tudo ótimo? por que você trocou a carinha,

U?

149)Usuário: U Data: 26/11/2004 Hora: 14:49:47

Mensagem:

POR QUE EU ME LENBREI DE UM MACACO LÁ DO ZOO!!ELE ERA MUITO ENGRAÇADO

150)Usuário: Am. Data: 26/11/2004 Hora: 14:44:16

Mensagem:

Bi, também adorei a escolha da girafa. Ainda não tinha visto, como ela fica bonita.

151)Usuário: Bi. Data: 26/11/2004 Hora: 14:47:04

Mensagem:

L TU GOSTA DA GENTE COMO AMIGO?

152)Usuário: L Data: 26/11/2004 Hora: 14:49:12

Mensagem:

Esse grupo é muito legal, claro que sim.

153)Usuário: Am. Data: 26/11/2004 Hora: 14:47:33

Mensagem:

Gente eu vou fazer uma pergunta para o v. E PARA QUEM QUIZER RESPONDER, COMO É DEIXAR SER CRIANÇA?

154)Usuário: U Data: 26/11/2004 Hora: 14:54:07

Mensagem:

É ORIVEL DEIXAR DE SER CRIANÇA LARGAR AS BANECAAS , TANBEM EU MEN BRINCO MAIS COM AS MINHAS BONECAS TENHO 10!!

155)Usuário: Am. Data: 26/11/2004 Hora: 14:56:56

Mensagem:

É U, tens razão se despedir das bonecas não é nada fácil. Eu lembro até hoje de como foi ir me despedindo. Tem algumas que eu tenho até hoje.

156)Usuário: U Data: 26/11/2004 Hora: 15:04:11

Mensagem:

TENHO UMA DE QUANDO EU ERA RESSEN NASSIDA GANHEI DO MEU PAI QUANDO EU TAVA SAINDO DO BERÇARIO. PARA A.

157)Usuário: Q Data: 26/11/2004 Hora: 15:01:20

Mensagem:

voê guarda algumas bonecas, U?

158)Usuário: U Data: 26/11/2004 Hora: 15:07:06

Mensagem:

SIM CUIDO MUITO BEN DELAS.SORA Q.

159)Usuário: V Data: 26/11/2004 Hora: 14:49:11

Mensagem:

oi professora D voce leu todas as menasgems

160)Usuário: V Data: 26/11/2004 Hora: 14:51:50

Mensagem:

acarinha do Z e muito de crinaça

161)Usuário: Am. Data: 26/11/2004 Hora: 14:55:09

Mensagem:

V na história que eu escrevi acima penso que fala um pouco disso de deixar de ser criança.

162)Usuário: V Data: 26/11/2004 Hora: 15:03:33

Mensagem:

professora Q eu achei uma das mensagem que a Am. mandou para min

163)Usuário: Q Data: 26/11/2004 Hora: 15:05:51

Mensagem:

Você respondeu, V?

164)Usuário: K Data: 17/12/2004 Hora: 14:27:55

Mensagem:

peessoal hoje é o nosso ultimo encontro

165)Usuário: Bi Data: 17/12/2004 Hora: 14:29:58

Mensagem:

peessoal eu deseso um feliz natal.

166)Usuário: K Data: 17/12/2004 Hora: 14:30:36

Mensagem:

desejo um feliz natal e um ano novo tambem

167)Usuário: Z Data: 17/12/2004 Hora: 14:30:04

Mensagem:

K voce ainda toca violão?

168)Usuário: Q Data: 17/12/2004 Hora: 14:31:12

Mensagem:

Acho que os colegas querem que você toque novamente,K!!!

169)Usuário: D Data: 17/12/2004 Hora: 14:40:04

Mensagem:

Eu gostaria de ouvir você tocar.

170)Usuário: Q Data: 17/12/2004 Hora: 14:41:14

Mensagem:

Como estão as aulas de violão, K?

171)Usuário: Q Data: 17/12/2004 Hora: 14:41:14

Mensagem:

Como estão as aulas de violão, K.?

172)Usuário: K Data: 17/12/2004 Hora: 14:41:37

Mensagem:

Ti. voce gosta de jogar volei

173)Usuário: U Data: 17/12/2004 Hora: 14:43:25

Mensagem:

feliz natal para todos !!!!! :):):):):):):):):):):):):):):):)

174)Usuário: V Data: 17/12/2004 Hora: 14:49:08

Mensagem:

K cosegiu trocar as cordas do violao V.

175)Usuário: K Data: 17/12/2004 Hora: 14:52:58

Mensagem:

SIM V.

176)Usuário: Ti Data: 17/12/2004 Hora: 14:50:29

Mensagem:

Gosto de jogar vôlei K..

177)Usuário: Q Data: 17/12/2004 Hora: 14:51:49

Mensagem:

E essa carinha, K.? Porque escolheste esta?

178)Usuário: K Data: 17/12/2004 Hora: 14:54:43

Mensagem:

POR QUE É LEGAU