



Weblogs e educação: contribuição para a construção de uma teoria¹

Suzana Gutierrez¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo fazer uma articulação entre o pensamento de alguns autores, principalmente Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Ylia Prigogine e Paulo Freire, como contribuição para a construção de uma teoria que possa ajudar na compreensão dos processos educativos e comunicativos que ocorrem em ambientes como os weblogs. As observações e reflexões descritas, analisadas e interpretadas neste trabalho provém da minha pesquisa de mestrado.

Palavras-chave: educação, formação de professores, weblogs, tecnologias educacionais informatizadas.

Weblogs and education: a contribution to the building of a theory

Abstract

The purpose of this paper is to articulate the thought of some authors, mainly Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Ylia Prigogine e Paulo Freire, as a contribution to the building of a theory that can help us to understand the educative and communicative processes that occur in environments such as weblogs. The observations and reflections, described, analyzed and interpreted in this work come from my master's degree research.

Key-words: education, teacher education, weblogs, computer educational technologies.

1 Introdução

Professores, alunos e dirigentes de cursos de formação de professores estão cada vez mais conscientes da importância da formação para uso das tecnologias educacionais informatizadas (TEI). Muitos destes cursos promovem esta formação por meio de

¹ Professora e Engenheira, Mestre em Educação PPGEDU/UFRGS. Professora do Colégio Militar de Porto Alegre. Pesquisadora do TRAMSE/UFRGS. ssguti@terra.com.br

disciplinas específicas, todavia estas disciplinas ficam separadas e estanques em relação às demais disciplinas, tanto no conteúdo, quanto na metodologia.

Estas disciplinas específicas, além de preparar o aluno para o uso das TEI, apontam a sua importância na educação, em meio a outras disciplinas que, na maioria dos casos, se mantêm nos métodos tradicionais de ensino, onde as tecnologias utilizadas não passam do quadro de giz, do retro-projetor e da escrita.

Por outro lado, vêm sendo pensadas muitas alternativas para transformar esta realidade. Alternativas que passam pela formação dos professores formadores, pela criação de projetos que sejam transversais aos cursos interligando as diversas disciplinas com o uso da tecnologia, pela criação de núcleos de apoio aos docentes no uso das TEI etc.

Durante o mestrado, investiguei, entre outras coisas, as possibilidades de uma formação aberta, colaborativa, usando *weblogs* como ambientes de aprendizagem e de projetos e tendo como eixo os projetos dos educadores. A experimentação, chamada Projeto [zaptlogs]², realizou-se no período de junho de 2003 a julho de 2004, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, envolvendo professores e alunos da Faculdade de Educação e do Curso de Pós-graduação em Educação.

No curso investigativo ficou clara a importância dos *weblogs* em todos os processos e, das observações e intervenções, emergiram articulações teóricas que deram suporte às interpretações, conclusões e proposições do estudo.

Neste artigo, trago à discussão algumas destas articulações teóricas no seu imbricamento com os *weblogs* e a formação de professores para o uso das TEI, no intuito de contribuir para a criação de um referencial teórico que ajude a compreender os processos que ocorrem em ambientes virtuais e para a construção de novas alternativas para a formação de professores no uso das TEI.

2 A blogosfera

Weblog ou, simplesmente, *blog*, como é popularmente conhecido, é um tipo de publicação on-line relativamente recente. Os *weblogs* têm sua origem no hábito de alguns pioneiros de *logar a web*, anotando, transcrevendo, comentando as suas andanças pelos territórios virtuais. Estes textos eram publicados em pequenos blocos dispostos em ordem cronológica reversa, com o conteúdo mais recente no alto da



página, que era freqüentemente atualizada. Os *weblogs* primitivos geravam todo um diálogo que interlinkava as páginas dos diversos autores formando comunidades.

Em 1999, foram criados os primeiros aplicativos e serviços de *weblog*, como o Blogger, do Pyra Lab (hoje do *Google*), e o EdithThisPage (hoje Manila), da Userland. Estes sistemas gratuitos ou de baixo custo, facilitaram a disseminação da prática do *weblog*, por dispensarem conhecimentos técnicos especializados e agregarem, num mesmo ambiente, diversas ferramentas para uso nos *weblogs* (GUTIERREZ, 2004).

Enquanto em 1997 havia apenas quatro ou cinco *blogs* primitivos, em meados do ano 2002 a sua quantidade foi estimada em meio milhão (PAQUET, 2003). Em junho de 2003, quando iniciei a pesquisa, a Blogcount, um *weblog* que monitora a blogosfera, calculou em mais um milhão e meio o número de *weblogs* no mundo, isto é, o triplo. Em maio de 2004, a mesma Blogcount divulgou uma estimativa que prevendo dez milhões de *weblogs* publicados até o final de 2004. David Sifry (2005), da Technorati, outro sítio monitorador da blogosfera, confirmou sete milhões e meio de *blogs* detectados pelo seu sistema até fevereiro de 2005 e postula que a quantidade de *blogs* dobra a cada cinco meses.

No Brasil, o assunto começa a interessar a Academia, onde dissertações e outros trabalhos sobre *weblogs* vêm causando muita surpresa, principalmente por trazerem a possibilidade de novos modos de pensar o uso da tecnologia na educação.

O que distingue os *weblogs* das páginas e sítios que se costuma encontrar na rede é a facilidade com que podem ser criados, editados e publicados, sem a necessidade de conhecimentos técnicos especializados. Um *weblog* é construído e colocado on-line por meio de um aplicativo que realiza a codificação da página, sua hospedagem e publicação. Esta ferramenta é disponibilizada na rede, em diversos tipos, em versões gratuitas ou não.

Na sua forma mais comum, os *weblogs* caracterizam-se por serem páginas publicadas por uma só pessoa; por serem relatos pessoais partindo de um ponto de vista próprio; por possuírem estrutura hipertextual; por se constituírem de textos serem curtos e postados em blocos padronizados; por estes blocos de texto ou *posts* estarem organizados em ordem cronológica reversa; por cada bloco de texto possuir um *link* permanente de acesso; por permitirem o acesso público e gratuito ao conteúdo da página; por serem contextualizados e enriquecidos por comentários; por serem freqüentemente atualizados; por terem as postagens mais antigas arquivadas, permanecendo à disposição; por serem intertextuais e interdependentes, possuindo

ligação com outros textos. Estas características geram processos bastante diferenciados dos até hoje observados em ambientes virtuais.

3 articulando pensamentos

Formar-se como professor é aprender a ser professor e, no dizer de Paulo Freire (2002b, p.81), é “aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo”. Aprender a ensinar é reconhecer a razão de ser do ato de ensinar, é compreender a sua dimensão criativa. O ensinar é indissociável do aprender e materializa-se na vida do professor, que aprende, transforma-se, ensina e transforma. Tanto para Freire (1983, 2002a,b) como para Triviños (2003) este ensinar imbricado com o aprender subentende a busca, a pesquisa, a disciplina intelectual e o rigor na construção do conhecimento, aliado a curiosidade e a criatividade.

Aprender implica desconstruir uma informação verificando as suas relações, seu contexto e significados, comparando, testando e produzindo sentido. Um movimento que se dá, dialogicamente, entre *investigadores críticos* no ato cognoscente. (FREIRE, 1983) Um sentido que, para Bakhtin (2000, p.386, destaque do autor), “é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do *compreendente*. [...]”. Um sentido que não existe como sentido solitário ou como sentido inicial ou final, pois é um sentido que se insere entre sentidos, na rede de sentidos.

O conhecimento que faz sentido é concreto, contextual e histórico, é dialético, movimento que não cessa. É conhecimento construído socialmente, na ação do indivíduo ao construir sua própria existência. Esta construção social se encontra, também, na teoria de Vygotsky (1989, p.18) onde ele afirma que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”. No diálogo com o outro e posteriormente consigo mesmo originam-se as primeiras manifestações da reflexão lógica. Um processo de reconstruir internamente uma atividade externa que Vygotsky (1984) chama de internalização.

Vygotsky (1989, 1984), compreende a importância da categoria da atividade na construção da consciência. Fundamentado em Marx, vê a consciência como originada na atividade prática, construída na interação dos seres humanos com o ambiente Uma

interação que significa uma *ação entre*, uma relação que se estabelece entre os *interagentes* (PRIMO, 2003). Assim, a consciência se transforma na medida em que se transforma a atividade humana sensível, na relação de homens e mulheres com o mundo que supera a relação sujeito-objeto, pois os seres humanos fora das condições sócio-econômicas-culturais objetivas da sociedade não têm existência histórica (BAKHTIN, 2000; VYGOTSKY, 1984).

Aprender significa compreender, então compreender situa-se no âmbito da construção do conhecimento (AXT, 2000). Uma construção que não é solitária, pois inclui os conhecimentos anteriores acumulados pela humanidade e o diálogo. Uma construção mediada pela linguagem, pois em Bakhtin (2000, p.352-353) encontramos que compreender é “tornar-se parte do enunciado, do texto [...]”; um texto que é inseparável da realidade concreta e que se relaciona com o sujeito real e com outros textos, mesmo quando existe uma separação temporal entre estes textos, como acontece quando lemos um livro.

Estabelece-se, assim, uma interação, como relação dialógica mediante uma confrontação de sentidos, uma compreensão que Bakhtin (2000) chama de responsiva ativa e que exige duas consciências. Esta compreensão traz implícita uma construção conjunta, “a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, [...]” (FREIRE, 2002a, p.67).

Ao refletir duas consciências, um texto estabelece relações dialógicas intra e intertextuais. Intratextualmente dialogam a palavra e a entonação, o pensamento do autor e o contexto. Além disso, o texto dialoga com outros textos, respondendo aos que vieram antes, posicionando ante os que estão por vir, numa intertextualidade que dialeticamente busca o sentido em patamares cada vez mais coerentes. A compreensão, nesta perspectiva, traduz-se em autonomia, que preenche com liberdade o espaço ocupado pela dependência (FREIRE, 2002a).

Bakhtin (2000) coloca os fundamentos da consciência no plano sociológico, onde esta assume contornos interindividuais indissociáveis do meio social. Juntamente com Vygotsky valoriza a linguagem e a interação com o outro como organizadores desses processos.

Freire (1983, 2002b) identifica a tomada de consciência como a possibilidade de homens e mulheres se inserirem no processo histórico, numa perspectiva dialética que não subestima e nem superestima o papel da consciência. Uma inserção como ação

efetiva, considerando que “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 1983, p. 57).

Deste modo, construir conhecimento é organizar compreensivamente as relações entre os conceitos. E isso acontece de forma não linear, segue os caminhos criados pelas associações feitas. Caminhos que podem ser retomados ou desviados a cada interação.

Construir conhecimento é, também, contextualizar e conferir sentido; um sentido que se forma no diálogo com os outros sentidos, num contexto que é sócio-histórico. A relação dialógica que constrói conhecimento, conforme entende Bakhtin (2000), estabelece-se entre sujeitos de linguagem, entre sujeito e texto e entre textos e se expressa nos signos.

Construir conhecimento implica num movimento de auto-organização da própria cognição. Auto-organização que consiste na inclusão da organização própria como uma variável que é mantida constante por um sistema. Esta capacidade de auto-organização é mobilizada em situações de desequilíbrio, no sentido de criar uma nova situação de equilíbrio. Neste processo, é necessário que haja a interação, pois sem ela não há espaço para a auto-organização e para a vida (PRIGOGINE, 1996)

Prigogine (1996) explica que a medida em que um sistema se afasta da situação de equilíbrio, se complexifica, se instabiliza, gerando um ponto de bifurcação, onde se altera a trajetória que vinha sendo seguida, a matéria adquire novas propriedades e configura-se uma nova trajetória-estabilidade. Sem entrar na explicação física deste fenômeno, o que deve ser salientado é a quebra da simetria, da linearidade nos processos, a imprevisibilidade das trajetórias a partir dos dados iniciais, que a mecânica clássica instituía. Nesta perspectiva, temos em vez da ordem a desordem, caminho aberto para a possibilidade e a criatividade.

Toda a situação de aprendizagem é uma situação de desequilíbrio. Um período onde novas informações desestruturam a rede de conhecimentos estabelecida. Neste período, ocorre um processo de interação entre os conceitos no domínio cognitivo, um processo dinâmico de reestruturação da rede de conhecimentos e relações.

Esta auto-organização pode ou não significar aprendizagem, na medida em que as informações processadas se tornarem ou não conhecimento. Concordo com Paulo Freire (2002b) quando ele diz que o educando se torna realmente educando apenas quando vai conhecendo os objetos cognoscíveis e não quando o educador vai depositando nele a descrição destes objetos.



Este conhecer implica tornar o objeto de conhecimento algo *para si*, o que supõe superar de alguma forma a contradição sujeito-objeto, contradição que não se resolve apenas mudando os pólos e, sim, no movimento dialético entre os opostos. Conhecer como autoria, onde o autor é aquele que não somente cria, mas, também, recria o conhecimento reorganizando a rede de conhecimentos já estabelecida.

4 Os weblogs e a formação de professores para o uso das TEI

Uma das principais dificuldades encontradas nos programas de formação de professores para o uso das TEI é a quebra de continuidade no uso dos conhecimentos, equipamentos, ambientes etc., que acontece após o encerramento do curso ou processo de formação. É possível constatar que, de modo geral, os professores não aplicam o que aprenderam nos cursos de capacitação. Seu envolvimento com as TEI decresce e deixa de existir após a formação.

Sem desconsiderar os motivos que se relacionam com as condições de trabalho, tanto de ordem material quanto de ordem político-administrativa e situando nos aspectos de possibilidade relativos ao professor e seus conhecimentos, podemos dizer que um dos motivos pelos quais os projetos se encerram logo após os cursos de formação diz respeito à não apropriação por parte do professor do que foi vivenciado e experimentado durante o curso. Não há construção de um conhecimento que possa ir além do uso vivenciado no curso de formação, que faça *sentido* e que possa ser transformado e replicado em outro espaço e contexto. Isso aponta para um caráter de treinamento e não de formação no processo. Treinamento para o uso e não para a criação. Não há construção de conhecimento porque o processo como um todo não faz *sentido*, não “é uma resposta a uma pergunta” (BAKHTIN, 2000, p. 388) e não é “criação, no homem, do correspondente *sentido*, graças ao qual ele pode compreender o *sentido* da coisa.” (KOSÍK, 1976, p. 29).

Por outro lado, dependendo das TEI utilizadas na formação do professor, do tipo de ambiente e das alternativas oferecidas, fica inviável construir qualquer projeto a partir delas. Por exemplo: formações realizadas utilizando ambientes virtuais proprietários³ e/ou que necessitam tecnologias avançadas, que não serão possíveis de encontrar nas escolas.

Os *weblogs* do tipo utilizado no [zaptlogs] são ambientes simples, não necessitam de hospedagem em servidor próprio, são abertos à intervenção e componíveis com outros ambientes como chats, fóruns e listas de discussão. Podem ser usados em qualquer computador com conexão à internet. Não são ambientes estáticos, com formato definido. Podem ser construídos e modificados segundo as necessidades de professores e alunos, autores e organizadores do seu espaço.

O projeto iniciou com os professores participantes interagindo num *weblog* colaborativo e público onde eram postados os roteiros para as oficinas sobre as TEI, assim como, eram retornadas tarefas e publicados assuntos relativos aos temas estudados. O acesso e publicação no ambiente era livre e era estimulada a participação na elaboração e/ou modificação nos planos das oficinas. Posteriormente, os professores foram criando seus *weblogs* e os usando como ambientes de testes, diário de aprendizagem, repositório de informações sobre os temas das oficinas e espaço para reflexões de toda a ordem.

No decorrer da pesquisa, o ambiente colaborativo foi se transformando para atender as demandas do projeto, agregando novas funcionalidades, conforme evoluía a aprendizagem das TEI. Assim, de um *weblog* único, passou a ser composto por três *weblogs* interligados.

No início do projeto, observei a prevalência de uma postura de se reportar à professora-pesquisadora, como elemento centralizador da aprendizagem e, também, a inexistência de uma consciência do fato do *blog* ser uma publicação. Esta postura foi se modificando a medida em que todos começaram a compreender o ambiente e os processos que nele se movimentavam. O *blog* deixou de ser apenas um ambiente de comunicação semelhante ao correio eletrônico e começou a adquirir uma dimensão de publicação, que foi se manifestando na reflexividade dos *posts* e no alargamento da audiência.

O ato de *comentar* as postagens dos colegas, conforme foi se incorporando nas práticas do grupo, apontou para a possibilidade do diálogo e da cooperação. Os comentários são um espaço possível do diálogo que pressupõe a diferença e conserva as identidades dos que dialogam. Além disso, trouxeram para o grupo a consciência da existência do outro, que se apresenta a nós em forma de texto (Bakhtin, 2000), e a consciência de serem parte de uma rede, onde novas vozes poderiam se somar ao diálogo, onde outros textos mesclariam os textos construídos.



Os comentários e a possibilidade de aportes *externos* ao grupo trouxeram a percepção de que a comunidade tem uma dimensão pública e que tende a se alargar na medida da interlocução com outros sujeitos. A rede de sociabilidades tende a fazer novas conexões e movimentar as existentes. De repente, *aquele outro que não conhecemos* adentra o nosso espaço e faz ouvir sua voz. Para os participantes do projeto, a constatação da existência e da possibilidade da intervenção do outro, aquele que nos lê e que só percebemos pela sua intervenção, gerou uma nova instabilidade e desequilíbrio, implicando na necessidade de uma nova reorganização. Esta constatação, para alguns motivou um maior cuidado na linguagem e no conteúdo dos textos, para outros, levou a um período de silêncio e constrangimento.

Um *blog* diferentemente de outros tipos de publicação, gera uma resposta quase que imediata do leitor que, ao comentar, se transforma em interlocutor, estabelecendo um diálogo onde estará presente, também, uma audiência que acompanha o diálogo estabelecido, podendo ou não vir a participar. Em relação à linguagem e ao sentido, tornam-se visíveis os conceitos bakhtinianos de dialogismo, polifonia, intertextualidade e da compreensão responsiva ativa/passiva a partir dos pólos de comunicação da emissão e da recepção, que tendem a se confundir. Em relação à leitura do mundo, encontramos o diálogo, a interação, a participação, a conscientização e a solidariedade do aprender/ensinando de Paulo Freire.

À medida que cresceu o diálogo entre *posts* e comentários, inter e entre *blogs*, e, ao mesmo tempo, desenvolveu-se o conhecimento das TEI, houve a emergência, como salto qualitativo, de uma nova linguagem e uma nova prática.

Para atender os objetivos da investigação, foi proposto ao grupo que, a partir do *weblog* colaborativo, criassem ambientes virtuais ou conjuntos de instrumentos que pudessem dar suporte aos projetos individuais ou coletivos. Este trabalho foi desenvolvido desde o início do projeto em relação a experiências individuais com os *weblogs*. Estes *blogs* individuais assumiram progressivamente características de sítios pessoais ou de projetos e se complexificaram na medida em que ocorreu a incorporação dos conhecimentos e reflexões relativos as TEI. Isso pode ser observado acessando os arquivos e verificando as modificações no desenho da página, na disposição e conteúdo do texto, na escrita que assume características hipertextuais, nas linkagens, na interação por meio dos comentários.

Progressivamente, os *posts* foram perdendo a característica inicial de diálogo interior ou de reporte à professora-pesquisadora e passaram a dirigir-se à audiência

como um todo. Neste aspecto, um *post* questiona, desestabiliza a rede e gera um movimento onde aparecem a auto-organização e a responsividade. Os comentários dão suporte e re-alimentam a cadeia comunicativa. *Posts* geram comentários, que geram outros comentários e outros *posts*. Na reciprocidade dos diálogos travados, é possível perceber que muitos professores se apropriaram de conhecimentos suficientes para ter autonomia e autoria para alterar o ambiente no qual, dois meses antes, tinham dificuldade até em acessar. Autonomia e solidariedade que lhes permitem auxiliar os colegas compartilhando seus conhecimentos. A minha participação, nestes momentos, foi no sentido de reciprocidade e acolhimento, oferecendo sugestões e desafios, sem dar soluções prontas.

Nesse sentido, as minhas intervenções durante o projeto foram na perspectiva freireana de intervir a partir do contexto e da linguagem do educando (FREIRE, 2002ab), e respeitando o processo de construção do conhecimento de cada um. Uma intervenção não só do docente, mas também do colega ou audiência externa, como forma de confrontar a contradição, desestabilizar. Esta intervenção era feita por meio dos desafios, do questionamento, da argumentação em torno da teoria-prática das situações vivenciadas/provocadas.

A necessidade de auto/reorganizar-se foi de todos, como forma de trabalhar o próprio desequilíbrio frente às circunstâncias. O *weblog*, como ambiente de aprendizagem, por ser inacabado e aberto, por apresentar uma série de recursos e demandar outros, por não ser diretivo, de certa forma, intervém e problematiza os processos em seu interior.

Todas as intervenções sobre os diversos ambientes eram colocadas como *problemas a resolver* e não como receitas a serem seguidas de modo linear. Mexer na estrutura de um *blog* implica lidar com códigos, com uma linguagem diferente que precisa ser aprendida para que se possa agir. Provoca a incorporação de todo um vocabulário que, aos poucos, vai se tornando familiar. Uma aprendizagem social que inicia com atividades realizadas com o auxílio do professor ou do colega para, posteriormente, ser assumida de forma individual e autônoma (Vygotsky, 1984,1989).

Esta possibilidade de alteração do próprio ambiente é uma característica que diferencia os *weblogs* de outros ambientes virtuais. Na maioria dos ambientes usados em educação, o aluno não tem a possibilidade de transformar o ambiente, sendo apenas usuário. Um *weblog* possibilita um espaço para a emergência da autoria, que se



manifesta quando os alunos produzem textos próprios, mas, também, quando começam a transformar o ambiente, tanto no aspecto estético, como no estrutural.

Quando um educador aprende a *usar* um ambiente, não se pode dizer que ele poderá levar este conhecimento consigo e reaplicar. Existe uma grande diversidade de ambientes virtuais e cada um deles demandará uma aprendizagem sobre seu uso. A maioria das escolas não possui servidores sofisticados ou acessíveis ao manuseio do professor e, este, pode não encontrar na escola o tipo de ambiente que aprendeu a *usar*. Ambientes construídos com *weblogs*, ou com outras tecnologias semelhantes, são *criados* pelo professor e podem ser replicados em locais com poucas condições técnicas. Penso ser muito importante esta diferença entre ser um usuário e um criador de tecnologia. Mesmo que seja uma criação limitada, pois o professor não cria a totalidade dos códigos que fazem o *weblog* funcionar, já é uma forma mais abrangente de compreender os processos e ser capaz de escolhas tecnológicas e formulação de propostas na criação de ambientes educacionais.

Para Bakhtin (2000, p. 344), “o autor não pode ser dissociado de suas imagens”, uma vez que é parte de suas composições. Por isso, no projeto, além dos textos e comentários, acompanhei as transformações de todos os ambientes, registrando-as periodicamente em imagens. Acredito que a educação e a pesquisa devem abrir espaço para outras expressões que não somente a escrita, para outras racionalidades que não somente a da ciência.

Comparando as imagens de momentos diferentes de um mesmo *weblog* é possível verificar a trajetória de seu autor por meio das transformações na estrutura, no texto, nas cores, nas imagens utilizadas. Algumas destas mudanças tiveram origem nas atividades do projeto, mas, outras, partiram da iniciativa dos professores, principalmente as relativas à forma, cores e acessórios e a escolha dos links relacionados. Todavia, todas elas correspondem à construção de conhecimentos em processos realizados no grupo que foram internalizados e apropriados pelos educadores.

As imagens mostram os diversos momentos de cada um dos blogs e, como mapas, registram a realidade de uma época. Mostram, também, na ação do professor participante, as diferentes formas e ritmos de aprender. Modificar os *blogs* implicou em compreender os códigos, testar alternativas, pesquisar, comparar com outros *blogs*, personalizar e exercer a criatividade e a autoria. Autoria que, segundo Bakhtin (2000), se encontra onde forma e conteúdo se fundem.

Um dos professores participantes expressou: “no blog que venho desenvolvendo tenho como objetivo: mostrar e visualizar a minha vida, não para "descobrir" uma "verdade" [...], mas para me ressignificar” (CAMOZZATO, 2004). Se um *blog* permite ao blogueiro narrar a si mesmo, acessar os próprios arquivos torna possível o distanciamento necessário para observar-se, rever-se, ressignificar-se. Um movimento de metacognição, onde entra o conhecimento de si e de seu processo de aprendizagem. Este distanciamento remete ao conceito de bakhtiniano de exotopia. Para Bakhtin (2000), a autoria pressupõe um excedente de visão sobre o todo e cada parte da obra. O autor chama de *exotopia* esta visão que vai além do todo da obra, este se colocar *fora* do autor, que lhe permite dar o acabamento na obra. E, ao colocar-se fora, tornar possível o diálogo consigo mesmo.

A meu ver, os *blogs* individuais, pela sua historicidade, dialogismo e dinamismo, são excelentes substitutos para os *diários de bordo* ou *e-portfolios* usados em projetos educacionais que envolvem o uso da internet. São a possibilidade de retomar o passado no sentido que Kosík (1976, p.150) afirma, quando diz que “a realidade humana não é apenas produção do novo, mas também reprodução (crítica e dialética) do passado”.

Ainda no primeiro semestre da experimentação, nasceram os primeiros subprojetos do [zaptlogs], onde as categorias de autonomia e autoria começaram a ter visibilidade pela aplicação dos conhecimentos em projetos individuais e coletivos. Foram ao todo cinco projetos, sendo que quatro deles permanecem ativos até o presente momento. Três projetos, Relendo Clássicos, In Tramse e Argumento desenvolveram-se no PPGEDU-UFRGS, enquanto o quarto projeto, Prática Educativa em Medicina, transpôs as fronteiras e instalou-se na Faculdade de Medicina da UFRGS.

Projetos utilizando *weblogs* como ambiente virtual de aprendizagem e convivência, abertos e públicos, possibilitam um grande enriquecimento das relações constituídas na sala de aula. Por exemplo, num dos subprojetos criados, Prática Educativa em Medicina, as relações proporcionadas somente pela aula presencial aconteceriam apenas entre os alunos e as professoras que atuam na disciplina.

Considerando as interações na sala de aula presencial e as interações por meio do *blog*, ampliam-se os canais de comunicação com a adesão de uma interlocução externa por meio dos comentários, de uma interligação com outros ambientes e pessoas por meio dos links, *trackbacks* e *RSS*⁴ e, ainda, a possibilidade de participação de pesquisadores. Isso tudo enriqueceu a comunicação, o diálogo, a aprendizagem e as possibilidades de cooperação.

Se analisarmos todo o movimento dialógico gerado por estas comunidades ampliadas que se formaram em torno dos *weblogs* pessoais e de projetos, podemos aproximar alguns processos com a teoria da enunciação de Bakhtin.

Bakhtin (2000) entende que cada enunciado é em si mesmo completo e irreproduzível. O simples repetir já muda o sentido do que foi repetido. Um enunciado é sempre inédito, embora criado sobre algo de antemão dado, um sentimento, uma visão de mundo: “o objeto vai edificando-se durante o processo criador” (BAKHTIN, 2000, p.349).

Num *blog*, cada *post*, é um enunciado completo, aberto para comentários e que, assim, engendra uma relação dialógica com outros enunciados. Cada *post* ou comentário é um enunciado novo, irreproduzível, que vai além de refletir algo dado e externo. O aspecto *público* de um *post* é uma condição que não apenas permite, mas que propõe o diálogo. Esta dimensão, ausente na maioria dos ambientes virtuais de aprendizagem onde o participante interage apenas com seus colegas, quando não apenas com o ambiente, deixa posto a existência de um terceiro no diálogo, um superdestinatário que não é nem a Ciência, nem Deus, mas o outro-que-nos-lê.

Um *post* é palavra que não se intimida com este terceiro no diálogo, que põe no mundo o enunciado e o torna real para o outro e, portanto, para seu autor (MARX, 2002). Um *post* está, deste modo, sempre aberto às novas vozes que se somam ao diálogo e compõem polifonicamente outros textos, *posts*, comentários num diálogo que não se fecha, sentido sempre inacabado.

A intertextualidade que se estabelece entre *weblogs* impulsiona o movimento que interliga a compreensão, como relação dialógica que se dá pela confrontação de sentidos. Compreender, como propõem Bakhtin (2000, p. 352), entendido como “tornar-se parte integrante do enunciado do texto [...]”, um enunciado considerado em sua relação com a realidade, com o sujeito real e com outros enunciados.

Esta relação dialógica entre enunciados, mesmo os que estão separados no tempo, é que permite trazer Marx, Freire e Bakhtin para darem suporte a formas de relação como as que se estabelecem em ambientes tão recentes, como é o caso dos *weblogs*.

Quando lemos um *post* e o compreendemos, tornamo-nos parte deste texto, tornamo-nos o “terceiro num diálogo [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 355), o superdestinatário que interage responsivamente por meio dos comentários ou de outros *posts* interlinkados. O comentário num *post* pode possibilitar “primeiro uma

delimitação conciliadora, depois a cooperação” (BAKHTIN, 2000, p. 376). Cooperação que parte do reconhecimento da existência de zonas fronteiriças, onde a competição, mesmo a retórica, não tem sentido, onde a autonomia se firma no diálogo e os limites se tornam faróis que guiam a ação.

Weblogs, comentários, *trackbacks*, RSS, compõem redes sociais abertas que rompem com o formato fechado dos ambientes de aprendizagem tradicionais, são pontos de contato entre textos, são parte dinâmica de fluxos comunicativos. Nestes pontos de contato é que pode surgir “a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo”, considerando que por “trás deste contato há o contato de pessoas e não de coisas”. (BAKHTIN, 2000, p.404-405). A interação entre pessoas e objetos de conhecimento possibilita a aprendizagem colaborativa/cooperativa, a qual produz liberdade, que significa autoria e autonomia.

Para professores e alunos, a participação e a interação, o diálogo e a cooperação, a teorização e a reflexão são o espaço possível do sentido, que produz meios de aprender/ensinar. Ensinar/aprender como atividade criativa, aprender/ensinar como processo e como movimento social. Aprender/ensinar que implica na conscientização, como forma de inserir-se no processo histórico como sujeito (FREIRE, 1983, 2002a, 2002b).

5 Considerações Finais

Pensar uma fundamentação teórica para os processos que ocorrem em ambientes como os *weblogs* é uma tarefa que pressupõe muitas (inter)ações a partir de uma aproximação inicial com o pensamento de alguns autores clássicos e, também, com o pensamento que a própria blogosfera começa a construir.

Neste artigo, procurei articular alguns aportes teóricos interpretando-os no sentido de contribuir para a elaboração de uma teoria que possa ser referência para compreender os processos de ensinar, aprender, colaborar, cooperar, comunicar em ambientes dinâmicos como os *weblogs*. Foi uma aproximação inicial, um *post* para dar suporte ao início de uma rede de significados aberta e em constante construção.

6 Notas do texto



[1] Este texto está incluído em parte na dissertação de mestrado da autora.

[2] O *weblog* colaborativo está em <http://planeta.terra.com.br/educacao/Gutierrez/>, e dá acesso a todos os demais *weblogs* do projeto. Todos os *weblogs* e sítios citados encontram-se relacionados nas referências.

[3] A utilização destes ambientes implica pagamento de licenças, contratação de assistência técnica e manutenção onerosas.

[4] RSS é uma tecnologia de agregação e distribuição do conteúdo de um *weblog*. *Trackbacks* são tecnologias que buscam e publicam em um *weblog* as referências ao *post* que aparecerem em outros *weblogs*. Para mais informação consulte http://www.cinted.ufrgs.br/renote/nov2004/artigos/a6_distribuicao_conteudos.pdf.

7 Referências

[ZAPTLOGS] *weblog* Porto Alegre: Suzana Gutierrez, 2003. Disponível em <<http://planeta.terra.com.br/educacao/Gutierrez/blogs/zapt/>>. Acesso em 26 mai 2004.

ARGUMENTO *weblog* Porto Alegre: TRAMSE-UFRGS, 2003. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/tramse/argos/>>. Acesso em 26 mar 2005.

AXT, Margarete. Tecnologia na educação, tecnologia para a educação: um texto em construção. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre: UFRGS, Vol. 3, n.1, p. 51-62, set 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421 p.

BLOGGER. Homepage. Mountain View, CA: Google, 2005. Disponível em <<http://www.blogger.com/>>. Acesso em 20 mar 2005.

CAMOZZATO, Viviane. Experienciando o [zaptlogs]. In: **Práticas de Vida**. Porto Alegre, Viviane Camozzato, 2004. Disponível em http://praticasdevida.blogspot.com/2004_02_08_praticasdevida_archive.html#107621525344513507. Acesso em 20 mar 2005.

EDITTHISPAGE. Homepage Acton: UserLand Software, Inc, 2003. Disponível em <<http://www.editthispage.com/>>. Acesso em 20 mar 2005.



- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (a). 165 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 9ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 (b). 245 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 219 p.
- GUTIERREZ, Suzana. Distribuição de Conteúdos e Aprendizagem On-line. **Revista Novas Tecnologias na Educação - Renote** Porto Alegre: CINTED-UFRGS, v. 2, n. 2, nov. 2004 . Disponível em http://www.cinted.ufrgs.br/renote/nov2004/artigos/a6_distribuicao_conteudos.pdf, acesso em 20 mar 2005.
- GUTIERREZ, Suzana. **Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de professores que cooperam em comunidades de pesquisadores**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. 233p.
- IN TRAMSE** weblog Porto Alegre: TRAMSE-UFRGS, 2003. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/tramse/argos/>>. Acesso em 26 mar 2005.
- KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230 p.
- MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **Teses sobre Feuerbach**. Brasília, DF: Instituto De Estudos Políticos, Econômicos e Sociais Maurício Grabois, 2002. Disponível em <http://www.vermelho.org.br/img/obras/feuerbach.asp>. Acesso em 20 mar 2005.
- PAQUET, Sébastien. **Personal knowledge publishing and its uses in research**. Bristol: Knowledgeboard, 2003. Disponível em <http://www.knowledgeboard.com/cgi-bin/item.cgi?id=96934&d=744&h=746&f=745>. Acesso em 20 mar 2005.
- PRÁTICA EDUCATIVA** weblog Porto Alegre: TRAMSE-UFRGS, 2003. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/tramse/med/>>. Acesso em 26 mar 2005.
- PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996. 199 p.
- PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. In: **XXVI Intercom**, 2003, Belo Horizonte. Anais do XXVI Intercom, 2003.
- RELENDO CLÁSSICOS** weblog Porto Alegre: TRAMSE-UFRGS, 2003. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/tramse/classicos/>>. Acesso em 26 mar 2005.



SIFRY, David. State of the Blogosphere March 2005 - Part 1: Growth of Blogs. In: **SIFRY'S ALERTS**. São Francisco, CA: David Sifry, 2005. Disponível em <http://www.sifry.com/alerts/archives/000298.html>. Acesso em 18 mar 2005.

TECHNORATI. Homepage. São Francisco, CA: Technorati, 2005. Disponível em <http://www.technorati.com/> . Acesso em 18 mar 2005.

TRIVINOS, A.N.S. ; BURIGO, C. ; COLAO, M. A formação do educador como pesquisador. In: TRIVIÑOS, Augusto N. S. ; OYARZABAL, Graziela M.; ORTH, Miguel ; GUTIERREZ, Suzana (Org). **A formação do educador como pesquisador no Mercosul - Cone Sul**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2003. 143p.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 135 p.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168 p.