

O DIÁLOGO VIRTUAL

Fernando Lincoln Mattos*
Hermínio Borges Neto*

RESUMO

O artigo trata do diálogo em Ambiente Virtual de Educação. Para tanto, inicia a discussão repassando seis conceitos de diálogo. Aborda o conceito de diálogo como o caminho para a verdade (Platão), como essência da realidade humana através das palavras-princípio (Buber), como base para a democracia, através da resolução de conflitos (Dewey), como instrumento de emancipação social e processo de construção do conhecimento (Freire), como elemento criador do espaço intersubjetivo onde ocorre a linguagem (Habermas) e como procedimento especial de ensino (Moore). Cada um dos conceitos é analisado criticamente. A partir dessa base conceitual, o artigo reflete sobre o diálogo em ambiente virtual da internet, sob três pontos de vista: o diálogo e a escrita virtual, o diálogo e a mediação virtual e o diálogo e a colaboração virtual. Identifica uma aproximação Freire-Habermas como campo profícuo para análises nessa área, demonstrando limites de outras abordagens, no que se refere ao diálogo virtual.

Palavras-chave: diálogo – diálogo virtual – mediação – colaboração – Ambiente Virtual

INTRODUÇÃO

A palavra diálogo parece mágica. O diálogo é invocado sempre que existem incompreensões, divergências, diferenças em geral. Apela-se ao “diálogo” para aparar-se arestas no debate, para buscar consensos, para se encontrar soluções diante de impasses. Sempre que ocorrem dificuldades de comunicação, o diálogo é lembrado como a panacéia a tentar resolvê-los, minimizá-los ou fazer fluir a discussão.

Em tempo de internet, novo meio de comunicação e educação, logo surgiram as dificuldades de entendimento. E o diálogo volta a ser reivindicado como a melhor maneira de se chegar a bom termo, também aqui, nas questões surgidas.

O debate sobre o diálogo não é novo. Desde a Grécia clássica o ser humano busca uma forma de comunicação que possibilite a obtenção de resultados diversos. Entretanto, a cada esquina da história humana, novos desafios vão se abrindo, e o que parecia perfeitamente aceitável já não mais satisfaz. E o diálogo entrou em crise. Junto a ele, conceitos como “comunidade”, que pareciam bem resolvidos, passaram a ser duramente questionados desde há algumas décadas, seja pelo seu caráter ideológico, seja por imprecisões do termo, seja simplesmente pela descontextualização com a contemporaneidade do mundo. Seria possível o diálogo? Qual diálogo? Como seria o diálogo em ambiente virtual¹? Que questões ele implica?

* Mestre e Doutorando em Educação pela UFC.

* Doutor em Matemática e Professor da UFC.

¹ Este trabalho não se destina a discutir o sentido do virtual. Porém é necessário defini-lo, uma vez que será bastante referenciado daqui por diante. Existem pelo menos três concepções diferentes do que seja o virtual (PARENTE, 1999): a primeira sustenta que, no virtual, toda imagem se tornaria auto-referente, desprezando as representações. Esta é a posição de autores como Edmond Couchot, Jean-Paul Fargier e Arlindo Machado. A segunda concepção, defendida por autores como Jean Baudrillard e Paul Virilio, também concorda que o virtual é auto-referente, ou seja, a imagem pós-moderna é um significante sem referente social, mas defende que a imagem virtual é um sintoma, e não uma causa das mudanças culturais. A terceira posição afirma que o virtual é função da imaginação criadora, unindo arte, tecnologia e

O que é o diálogo? Etimologicamente, a palavra origina-se de dois radicais gregos: *dia*, que significa “através de” ou “ao longo de” e *logo*, “que fala ou trata”. Algo como “significado fluindo através de”. O diálogo ocorre coletivamente e objetiva a criação de um “espaço” para discussão de experiências, um ambiente propício para o exercício mútuo do pensamento e do sentimento.

Neste trabalho, serão examinadas seis concepções de diálogo, de maneira a encetar uma compreensão das várias possibilidades deste termo, ao mesmo tempo em que se busca determinar sua utilidade para a compreensão dos complexos processos de comunicação na educação a distância através da internet.

DESENVOLVIMENTO

1 - CONCEPÇÕES DE DIÁLOGO

1.1 O diálogo em Sócrates e Platão

Em Platão, o diálogo assume o papel de um caminho para se chegar à verdade, ao conhecimento. No contexto educacional, o diálogo é utilizado para extrair compreensões ocultas e facilitar a descoberta de verdades pelo educando. Sob este ponto de vista, Platão vê o conhecimento como algo imutável, absoluto, algo a ser apenas revelado, através da prática contínua do pensamento. O método socrático demonstra claramente esta visão epistemológica, na qual o diálogo atua como elemento essencialmente técnico².

Nos diálogos protagonizados por Sócrates, há sempre uma distinção entre diálogos de “disputa” e “amigáveis” (BURBULES, 2000). O diálogo é utilizado para propor e opor, para argumentar e contra-argumentar, no caminho para o alcance da verdade.

O diálogo ocorre sempre com o objetivo de construir o argumento, seja para educar o inimigo, seja o jovem discípulo. Em ambos ocorre o desafio do parceiro. Porém, no caso do inimigo, o argumento é essencialmente refutador, irônico (no sentido socrático do termo), enquanto para o educando, utiliza-se além da ironia, o segundo movimento do método, a maiêutica, destinada a promover o desvelar do conhecimento.

Na verdade, além da visão estática de conhecimento, que apenas deve ser descoberto, o mestre coloca-se numa posição de humildade, para não constranger o educando, estimulando-o em suas opiniões muitas vezes apenas parcialmente concordantes daquelas do mestre e docemente discordando de outras. Embora a intenção expressa seja a de um servir de “escada” para o outro, o diálogo tem um protagonista, que é o mestre, inclusive pelo uso mais freqüente da palavra. De qualquer forma, Sócrates festeja o **exercício do diálogo** como elemento fundamental para o conhecimento e para o pensar, ainda que seu educando não “alcance o conhecimento”.

É este exercício do diálogo como forma essencial de promoção do pensamento crítico que se pode perceber como fundamental na obra de Platão e Sócrates, promovendo educador e educando a uma dupla não apenas desejável, como indispensável.

ciência, criando modelagens do sujeito e do mundo. É a posição de Pierre Lévy, Gilles Deleuze, Félix Guattari, entre outros. Este trabalho assume esta última posição, coerente com as posições aqui defendidas.

² A palavra “técnica”, neste caso, não assume o sentido ao qual modernamente a atribuímos, porém, em seu sentido original, da palavra grega *techné*. Aqui, a palavra é concebida como *arte*, ou ainda, “uma forma de saber, ou melhor, é certo poder, que se fundamenta em determinado saber” (OLIVEIRA, 1993, p.38).

1.2 O diálogo em Martin Buber

Martin Buber tenta compreender toda a própria realidade humana a partir da categoria do diálogo (BUBER, 1979; 1982). Em primeiro lugar, Buber estabelece o que chama de “situação cotidiana”, que representa o vínculo com o mundo e irá caracterizar a existência do homem. As relações humanas, expressão da situação cotidiana, baseiam-se naquilo que chamou de “palavras-princípio”, que o EU profere ao longo de sua existência: EU-TU e EU-ISSO. Não há EU separado destas palavras-princípio. Por sua vez, as palavras-princípio relacionam-se diretamente a **atitudes**, e não a estruturas de conhecimento.

A palavra-princípio EU-TU representa a relação dialógica propriamente dita; já a palavra-princípio EU-ISSO representa o mundo da atitude objetiva. O TU de EU-TU não se refere necessariamente a pessoas, assim como o ISSO pode não se referir apenas a objetos. Tanto TU como ISSO podem referir-se indistintamente a pessoas, seres da natureza ou até mesmo Deus. O importante, para Buber, é o que representam na relação com o EU. EU-TU e EU-ISSO são bastante distintas, embora signifiquem relações. Por serem distintas, as atitudes que o homem toma em relação a uma ou a outra são alternadas, não se confundem no contexto da situação cotidiana.

Para Buber, o conhecimento pode ser caracterizado de duas maneiras: como uma relação objetiva entre sujeito e objeto e como relação sujeito-sujeito. Esta relação sujeito-sujeito, característica da relação dialógica, precede a relação sujeito-objeto. Portanto, a atitude de viver precede a atitude de conhecer a existência. Assim, a relação objetiva constitui um empobrecimento da densidade vivencial originária (ZUBEN, 1984). A relação EU-TU precede inclusive o EU, que só se realiza na relação com o TU. É por isso que, para Buber, o homem é um ser social. O TU vai, pois, caracterizar o “nós”, que é o fundamento da comunidade. É aqui que se encontra o sentido do diálogo em Buber: Trata-se da base para sua noção de comunidade.

A proposta de Martin Buber é utópica na medida em que pretende fundar as relações humanas sob uma base diferente daquela que temos hoje. A proposta radical de Buber no sentido de buscar a eliminação do meio enquanto representação da palavra torna-se contraproducente diante das possibilidades e da complexidade das relações humanas hoje. No entanto, sua proposta dialógica estabelece uma importante contribuição ao modo como se estruturam as relações humanas.

1.3 O diálogo em John Dewey

Uma concepção de diálogo bastante difundida hoje é, sem dúvida, a concepção pragmatista de John Dewey (DEWEY, 1959). Para Dewey, o diálogo é uma base fundamental para a democracia. É nele em que pontos de vista diferentes e conflitos se resolvem, através de um denominador comum. O diálogo é o espaço onde se aparam arestas e se busca o entendimento dos motivos de ambas as partes. No contexto educativo, é no diálogo que educadores e educandos participam conjuntamente nas decisões que surgem no processo pedagógico.

Portanto, para Dewey o diálogo é o elemento conciliador por excelência. A preocupação deste autor, no processo de construção da democracia, repousa de maneira especial na tentativa de vincular a liberdade ao processo contínuo de autonomia dos sujeitos. Ao mesmo tempo, este processo é identificado, chancelado e alimentado pela vida em grupo. O diálogo surge como a “liga” que permite ao grupo problematizar seus objetos de interesse e, ao fazê-lo, reforçar suas relações.

Estas idéias sobre o diálogo foram expostas por Dewey em obras do início do século XX, especialmente no clássico *Democracia e Educação*, publicado originalmente em 1916. Porém, no último trabalho de sua vida (DEWEY, BENTLEY,

1949), Dewey, em parceria com Arthur Bentley, aprofundou bastante seu conceito inicial de diálogo. Dewey ampliou as possibilidades relacionais para além da dimensão estritamente humana, passando a concebê-las como uma relação profunda homem-natureza. Além disso, buscou compreender também a relação do homem com seus processos e produtos tecnológicos não apenas como mediadores, mas como elementos dinâmicos desta relação. Para tanto, elaborou três importantes conceitos relacionais, que têm servido de base a reflexões a respeito de fenômenos envolvendo as relações humanas a distância, sob forte presença tecnológica (BOYD, APPS, 1980; BRUCE, 1997). Trata-se dos conceitos de **auto-ação**, **inter-ação** e **trans-ação**. Dewey faz questão de hifenizar estas palavras, de modo a destacar o prefixo, chamando atenção para o modo como são compostas, empregando um sentido diferente àqueles em que comumente são referenciadas. Estes conceitos constituem estágios relacionais que estabelecem elementos essenciais na formação da consciência:

- **Auto-ação** - Processo essencialmente animista, que vê alma e sentido próprio de ação em todos os organismos da natureza. A auto-ação não possui sentido racional, é mágica. Dewey considera a auto-ação uma forma primitiva de consciência, que, embora ingênua, no entanto serve de estágio básico para a compreensão dos outros dois processos, mais evoluídos.
- **Inter-ação** – Processo essencialmente mecanicista, onde todos os organismos influenciam-se mutuamente, em relação causal. Dewey classifica este estágio em três tipos de inter-ação:
 - Sistemas mecânicos trabalhando de forma eficiente;
 - Relação entre organismos que compõem um organismo maior;
 - Formas grosseiras de interpretação da inter-ação entre sujeitos ou entre objetos, sem qualquer tipo de contextualização.
- **Trans-ação** - Este é o principal e mais complexo processo relacional analisado por Dewey. Para além do behaviorista estágio de inter-ação, a trans-ação é o processo onde o sujeito, enquanto organismo, envolve-se com outros organismos num processo evolutivo tido como “natural”, onde todos os seus comportamentos, incluindo aqueles de conhecimento mais avançado, constituem não atividades solitárias, mas processos que integram a relação mais ampla organismo-ambiente.

Dewey não chegou a tratar, como em seus escritos do início do século XX, do diálogo, assim denominado. Porém, ao estabelecer em sua filosofia da relação o vínculo entre homem, tecnologia e natureza em processo dinâmico, abriu caminho para estudos relacionais recentes a partir de uma compreensão holística e ecológica³.

Apesar de suas críticas à forma como muitas vezes se dão as relações humanas no liberalismo, Dewey não consegue romper com a tradição do modelo, uma vez que continua a perceber o diálogo enquanto forma conciliadora, de minimização das diferenças. Este modelo não leva em conta elementos essenciais para a compreensão da formação do conhecimento nas relações humanas, como a situação de classe, a ideologia e o poder.

1.4 O diálogo em Paulo Freire

Paulo Freire foi o primeiro intelectual a relacionar o diálogo com a emancipação social. Para ele, diálogo é uma relação epistemológica que vincula dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto de conhecimento (FREIRE, SHOR, 1987). Por ser uma posição epistemológica, o diálogo não é uma técnica, mas um processo de construção do conhecimento, onde educador e educando são

³ O paradigma holístico, ecológico, um paradigma emergente, vem sendo desenvolvido nos últimos anos por autores como Capra, F. (1988) e, no Brasil, por Moraes, M.C. (1997).

mediatizados pelo mundo. Isto não quer dizer que ambos renunciem aos seus conhecimentos já existentes, mas, pelo contrário, coloquem-se um diante do outro como seres portadores de saber e conhecimento próprios, buscando juntos a compreensão do mundo.

Paulo Freire inicia sua reflexão a respeito do diálogo a partir do sentido da **palavra** (FREIRE, 1970). Para ele, toda palavra verdadeira constitui a *práxis*, ou o movimento de ação-reflexão. No entanto, a “palavra inautêntica” gera dicotomias, com sacrifício para um de seus componentes. No caso da falta de ação, a palavra gera verbalismo, mero palavreado; quando não há reflexão adequada, a palavra vira puro ativismo. O mais grave é que estas dicotomias refletem-se no pensamento, gerando um ciclo inautêntico do próprio existir da pessoa. Daí a urgência da palavra verdadeira.

A existência, para ter sentido, precisa ser **pronunciada**. Pronunciar o mundo é modificá-lo. Uma vez pronunciado, o mundo “se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.” (FREIRE, 1970, p. 78). O diálogo é precisamente este ato de pronúncia do mundo pelos sujeitos, por ele mediatizados, para além da mera relação EU-TU sustentada por Buber. Para Buber, a “situação cotidiana” é o contexto em que se dá o diálogo; para Freire, o mundo não é apenas contexto: é elemento essencialmente mediatizante, problematizador.

A palavra verdadeira, a palavra pronunciada, não é dita de maneira solitária nem *para* o outro. Não é monólogo nem pronúncia do outro. Se for assim, torna-se mero instrumento de dominação de um sujeito pelo outro. Não pode ser considerada uma forma sofisticada de convencimento do outro. Para Freire, isto não é diálogo, mas dominação. O diálogo é criação, é conquista do mundo pelos sujeitos, não uma forma de conquista de um sujeito pelo outro.

O silêncio muitas vezes conduz ao diálogo. Para Freire, embora o silêncio não constitua, em si, um diálogo, ele pode ser um caminho importante para este, especialmente quando o educador assume o “momento” do educando, sem pretensões a “encher” o silêncio do outro, mas utilizando o silêncio como elemento problematizador, de maneira a trazê-lo à retomada do diálogo.

No caso, o silêncio precisa fazer parte da verdade de ambos, não pode constituir-se em mera técnica para o educador atingir seus objetivos. Contudo, o diálogo não é um “espaço livre”, onde se possa fazer de tudo. O diálogo se dá sempre em cima de um programa e de um contexto (FREIRE, SHOR, 1987). Existe o direito de se permanecer em silêncio, quando este silêncio é verdadeiro. Quando não seja um silêncio para sabotar o diálogo, da mesma forma em que o uso da palavra precisa ser da palavra verdadeira, não da palavra com o objetivo de sabotar o outro.

Segundo Paulo Freire, uma condição *a priori* para o diálogo é a fé nos homens. Não a fé ingênua, mas a fé crítica, que, por não desconhecer os vários mecanismos de dominação e alienação, acredita no poder de transformação e superação dos seres humanos. Esta fé só é possível quando se encara o diálogo como um ato de amor. Freire arrisca-se neste terreno subjetivo como elemento essencial do processo dialógico, visto que o próprio amor é, também, diálogo. Amor aos homens, ao mundo, à vida.

1.5 O diálogo em Jürgen Habermas

Estudos recentes (BRENNAND, 1999; BURBULES, 2000; TORRES, 2003) têm associado várias idéias de Paulo Freire àquelas defendidas por Jürgen Habermas. No caso específico do conceito de diálogo, as aproximações são intensas e profícuas, especialmente quando envolve a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. É importante, portanto, contextualizar esta teoria na contribuição às reflexões sobre a importância do diálogo.

Habermas (HABERMAS, 1987, 2001) parte da crítica à razão instrumental, filha diletta do positivismo, e que se caracteriza pelo predomínio de uma razão individualista, metódica e subjetiva, materializando as relações entre sujeito e objeto numa abordagem essencialmente cognitiva e instrumental. Esta racionalidade foi bem descrita por Max Weber e é hoje predominante especialmente no ocidente, associada a um sistema religioso e econômico (WEBER, 2004).

A partir daí, Habermas desenvolve uma Teoria da Ação Comunicativa, de forma a estabelecer um contraponto à razão instrumental. Para tanto, propõe um novo tipo de mediação dos sujeitos baseada na linguagem e na comunicação. É nesses elementos que o conhecimento se estrutura.

A ação comunicativa é, portanto, caracterizada como uma

(...) forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbiais) orientada ao entendimento. À medida em que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa. (HABERMAS, 2001, p. 418)

As relações intersubjetivas substituem a razão instrumental, constituindo a razão comunicacional, na qual dois ou mais sujeitos buscam um entendimento sobre determinado assunto ou objeto, com o objetivo de compreendê-lo. Habermas constrói, então, uma ética do diálogo, na qual as relações entre os sujeitos necessitam de um espaço crítico, aberto e pluralista que constitua o substrato para seu florescimento. Na dinâmica deste espaço intersubjetivo, a linguagem é o elemento estratégico na relação. A linguagem, caracterizada como todos os estímulos transmitidos pelo meio e que influenciam o sujeito, constitui, portanto, toda e qualquer forma de comunicação.

Assim, a mudança de paradigma da razão instrumental para a razão comunicacional corresponde, respectivamente, à mudança do paradigma baseado na consciência ou no sujeito, para o paradigma focado na linguagem e na comunicação.

Paulo Freire e Jürgen Habermas aproximam-se de maneira especial na questão do diálogo, uma vez que Habermas e sua Teoria da Ação Comunicativa permite-nos uma melhor compreensão da profundidade teórica de Freire, enquanto este nos aponta para as implicações práticas da obra de Habermas (TORRES, 2003). Com isto, não se está afirmando que as obras de ambos não contenham grandes diferenças. O conceito de “esfera pública” de Habermas, por exemplo⁴, pressupõe uma certa semelhança entre os sujeitos. Em Freire dá-se o contrário: as diferenças são a condição para a existência do diálogo. Para Freire, a afirmação das identidades é o único caminho para uma educação verdadeiramente libertadora.

1.6 O diálogo virtual em Michael Moore

Em ambiente virtual na internet, surgiram nos últimos anos algumas propostas de pensar o conceito de diálogo nas interações que ocorrem em ferramentas como os fóruns de discussões. Uma das propostas mais difundidas neste sentido tem sido, sem dúvida, aquela defendida por Michael Moore para o diálogo em processos de educação a distância (MOORE, 1993; PETERS, 2001).

⁴ Para Habermas, a esfera pública é o espaço, fora das instituições tradicionais do governo, da igreja, da escola, onde as pessoas discutem a vida, suas idéias, seus argumentos. Este espaço tem sido progressivamente conquistado pela mídia e pelo mundo do trabalho corporativo.

Moore denomina o diálogo de um “procedimento especial de ensino”, juntamente com a estrutura e a autonomia do aluno. Define diálogo como uma interação sempre positiva, para diferenciá-lo das interações comuns, que poderiam ser negativas ou neutras. No diálogo, todos são ouvintes respeitosos e ativos, onde cada um contribui de alguma maneira com a outra parte. Segundo ele, o diálogo acontece quando “alguém ensina e os demais reagem”.

Moore considera diálogo inclusive em momentos onde não existe qualquer tipo de interação, como em um programa de educação a distância executado apenas por materiais impressos auto-instrucionais, no qual o aluno não tem qualquer contato com o professor. O contato com o material já seria suficiente, segundo ele, para estabelecer algum diálogo, na medida em que o professor, mesmo distante, provocou reflexões no aluno.

O diálogo poderia ser afetado por mudanças em características técnicas, como o número de alunos por professor e o nível de ruído do ambiente. Outras variáveis influenciariam o diálogo a distância, como a situação emocional de professores e alunos, a personalidade do professor e dos alunos e o conteúdo. Neste último caso, Moore considera que cursos na área de Ciências Sociais gerariam abordagens indutivas, que facilitariam o diálogo. O contrário ocorreria em cursos de Ciências e Matemática, onde seria aconselhável uma abordagem mais centrada no professor, com “menos diálogo”.

A abordagem do diálogo em Michael Moore parece inadequada a um tipo de educação libertadora e mesmo com a tradição de boa parte do pensamento ocidental em relação ao tema, conforme vimos. Moore procura uma aproximação entre as idéias pragmatistas de Dewey e as abordagens comportamentais.

Na verdade, o diálogo em Moore, ao basear-se em critérios de eficiência e eficácia da comunicação a distância, ao não conseguir superar a situação existencial e histórica de professores-ensinantes e alunos-ensinados, ao sequer não considerar em sua análise o caráter histórico e de classe dos sujeitos do processo educativo, transforma o diálogo em uma técnica, um meio para atingir fins pedagógicos muitas vezes autoritários.

Moore prega o diálogo como técnica para facilitar a emergência da afetividade nos processos transacionais a distância. Outros autores, como Paulo Freire, não vêem o diálogo como técnica e sim como uma possibilidade humana para a transformação das consciências e para a libertação. O diálogo, em Freire, é princípio educativo, é condição de existência. Não é uma abstração técnica “facilitadora”, mas um elemento vivo de transformação social. Em Moore, ao contrário, o diálogo é visto como técnica com motivos e princípios “nobres”, como favorecedora da reciprocidade e da colaboração⁵.

2 - O DIÁLOGO NO AMBIENTE VIRTUAL DA INTERNET

2.1 O diálogo e a escrita virtual

Para Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. No entanto, realidade e linguagem relacionam-se dinamicamente (FREIRE, 1983), de tal forma que não há leitura crítica sem relação íntima entre texto e contexto. Ao escrever, o homem *re-vive* e *re-cria* sua experiência vivida. Ele “reescreve” o mundo, com base em sua prática consciente.

Roland Barthes (BARTHES, 1996) compara o texto à travessia de um rio, de margem a margem. A primeira margem, o texto propriamente dito, é dada; a segunda

⁵ Leitura semelhante à de Moore a respeito do diálogo vem sendo bastante difundida na educação a distância via internet, especialmente por autores como PALLOFF, R. e PRATT, K. (PALLOFF, PRATT, 2002, 2004).

deve ser conquistada, construída pelo leitor. Esta busca incessante da outra margem gera instabilidade e caracteriza o processo desconstrutivo. O texto é um tecido, no qual o sujeito se entrelaça e, nesta *textura* dissolve-se em fruição.

A internet possui a característica de entrelaçar o sujeito numa rede de textos – o hipertexto – que quebra os paradigmas do texto convencional⁶. Ao dissolver-se na internet, o sujeito *re-cria* o texto e o contexto, na relação dinâmica de que fala Freire. Este processo permanente e hipertextual de criação promove verdadeiros “círculos de cultura” virtuais, onde a malha do texto é tecida, em círculos entrelaçados, constituindo a própria rede (GOMEZ, 2004).

No entanto, o processo de elaboração do texto muitas vezes é penoso. Dependendo de quem o elabora, da forma como lida com ele, o texto pode ser um obstáculo, antes que uma possibilidade de diálogo. Por este motivo, na educação virtual, é necessário:

- a) promover uma concepção ampliada do texto;
- b) enfatizar a necessidade de incluir momentos de encontro presencial entre os participantes.

No primeiro caso (a), trata-se de buscar recursos da escrita, da imagem e do ícone como elementos de expressão da linguagem. O diálogo através da escrita virtual segue padrões diferentes daqueles presenciais.

Em primeiro lugar, trata-se de tirar proveito dos momentos síncronos e assíncronos. Na forma síncrona, o diálogo flui simultaneamente através de textos, ou acompanhado de som e imagem, onde se busca uma representação a mais próxima possível da presença física. O mesmo pode acontecer na forma assíncrona, porém em tempos diferentes. Esta diferença temporal abre uma série de possibilidades pedagógicas.

Em segundo lugar, o tipo de interface que o medeia é uma interface virtual, um espaço simbólico que, portanto, ecoa representações diversas do atual (LÉVY, 1999). Ao fazer isto, a escrita virtual não tem a preocupação em constituir uma verdade acabada, mas um *sendo* constante, que possibilita construir diversas narrativas simultâneas, seja com grupos, seja com um outro sujeito.

Além disso, por ser uma representação de representações, pelas camadas de interface que a recobrem, a escrita virtual possui uma quantidade maior de códigos, sejam aqueles construídos especificamente por determinado grupo, seja alguns códigos utilizados comumente no meio virtual. Surgem então os *emoticons*, que tentam exprimir o *sendo* de cada um através da emoção do momento, com rápida atualização.

No segundo caso (b) deve-se propor diferentes momentos presenciais, ao longo de todo o processo educativo formal, de maneira a propiciar o contraponto necessário de expressão dos sujeitos. O momento da presença é necessário especialmente em grupos pouco habituados ao espaço virtual. Estes grupos se *realizam*⁷ frente a frente, tornando possível o que é apenas imaginado e representado no plano virtual.

2.2 Diálogo e mediação virtual

O conceito de mediação em ambiente virtual pode assumir diversas facetas, conforme a concepção pedagógica seguida. Neste trabalho, assume-se uma posição que caracteriza o grupo como elemento central da mediação. A mediação é um esforço

⁶ O termo “hipertexto” foi idealizado por Vannevar Bush em 1945, no artigo clássico “As we may think”. No artigo, Bush procura uma forma não hierárquica de estruturação e indexação da informação. Argumenta que a mente não funciona de maneira hierárquica, mas através de associações. O hipertexto, portanto, representa toda uma forma complexa e não-linear de compreensão de informações, sejam elas textuais, imagéticas, sonoras ou multimidiáticas (PARENTE, 1999, p. 80-81).

⁷ No sentido do *real* – o possível (LÉVY, 1999:17)

coletivo para “captar as múltiplas ações, situações, tecnologias, circunstâncias” que se colocam diante do grupo num espaço e tempo, em contexto determinado (GOMEZ, 2004, p.119).

Outra possibilidade freqüentemente colocada para o conceito de mediação repousa na visão do professor como “facilitador” e no aluno autônomo. Esta noção está claramente embasada nos princípios lançados inicialmente por John Dewey, mas que não situa historicamente os sujeitos e não os contextualiza do ponto de vista de classe social, ideologia e poder. Ao tornar o professor um “facilitador” do processo, esta posição nega ao professor a condição de sujeito de sua própria história, entendendo-o como mero catalisador de ações nos alunos. O professor cria condições problematizadoras para a ocorrência da aprendizagem, porém não cogita em ser problematizado pela realidade dos alunos. O diálogo nesta concepção de mediação passa a ser um desafio de um sujeito por outro, muito próximo da concepção socrática. Entenda-se que estamos falando aqui de educação de adultos, o que torna mais estranha ainda esta abordagem.

No entanto, esta também é a concepção de mediação no diálogo em Michael Moore, com a diferença que o diálogo passa a ser o elemento central do processo de mediação, tido como técnica a ser aplicada visando ganhos pedagógicos. Mais uma vez, o educador “facilitador” se coloca, tendo em vista seus compromissos com os objetivos do curso.

Em Martin Buber, a mediação se dá essencialmente pela contextualização do mundo, na relação das palavras-princípio EU-TU e EU-ISSO. Buber entende que a relação dialógica envolve o mundo, estabelecendo um vínculo cognoscível com ele. Entretanto, não leva em conta o mundo cultural e histórico, sem o qual a mera relação cognoscível não tem maiores conseqüências para os sujeitos. Além disso, ao rejeitar a tecnologia ou qualquer meio que se interponha entre os sujeitos, Buber não oferece uma opção viável para o processo de mediação.

Uma associação interessante de concepções do diálogo no processo de mediação parece ser representada por uma aproximação entre Paulo Freire e Jürgen Habermas. Em Freire, o mundo medeia as relações entre os sujeitos, o que sugere um processo essencialmente coletivo de desvelamento da realidade. Em Habermas, temos a linguagem como elemento mediador fundamental, ao constituir todas as formas de comunicação possíveis.

Ora, o paradigma da comunicação é também sustentado por Freire. Ao estabelecer a distinção entre *extensão* e *comunicação* (FREIRE, 1977), Freire deixa claro que boa parte dos paradigmas de mediação existentes sustentam-se no conceito de extensão. Este conceito visa apenas os conteúdos estendidos. Seu objetivo é apenas estender, mostrar. Pretende “iluminar” os sujeitos, para que se dêem conta de determinado objeto. Neste sentido, a mediação atua apenas para que outros sujeitos atinjam os objetivos de serem apresentados a determinado objeto. Precisamente o que Freire também denomina de “educação bancária” (FREIRE, 1970).

No conceito de comunicação, estabelece-se a intersubjetividade como característica essencial do processo. Trata-se de *conhecer* verdadeiramente, de revelar, de desvelar o mundo, e não apenas de estendê-lo de uma ponta a outra. Neste contexto, é através da linguagem que os homens desvelam o mundo. Assim parece ser possível uma aproximação entre as concepções de Freire e de Habermas, quanto às possibilidades mediadoras do diálogo.

2.3 Diálogo e colaboração virtual

Os processos colaborativos constituem o diálogo em rede. Consistem na percepção do diálogo entre grupos virtuais, onde a palavra flui entre os sujeitos e onde o

texto é tecido de maneira coletiva. É no diálogo em grupo que os sujeitos se experimentam em suas diferenças.

Se entendemos o diálogo como técnica para facilitar a emergência de relações afetivas em cursos a distância, como quer Moore, temos uma determinada noção de colaboração; se, por outro lado, o diálogo é visto, como em Freire, como condição existencial e elemento humanizador do homem, a colaboração entre os sujeitos assume outra face.

No caso do diálogo como técnica, temos uma profusão de trabalhos publicados nos últimos anos, enfatizando a colaboração como a abordagem ideal. Além dos já citados Palloff e Pratt, boa parte da produção de educação a distância dos últimos anos enfatiza a necessidade da colaboração como elemento fundamental da aprendizagem. Pelas abordagens e referências utilizadas, percebe-se claramente a influência da escola norte-americana denominada por alguns de “neo-tecnicista”, por tentar conciliar elementos do pragmatismo de Dewey ao behaviorismo de Skinner. Daí nasce um discurso onde o aluno é o “centro do processo”, um discurso focado na aprendizagem, ao mesmo tempo em que os conceitos não-diretivistais são utilizados de forma essencialmente técnico-instrumental.

Entretanto, se a colaboração é derivada de uma noção do diálogo libertador, tem-se as melhores condições pedagógicas para a construção coletiva do conhecimento. Os grupos e comunidades virtuais passam a trabalhar basicamente em torno da idéia de colaboração.

Em processos formais de aprendizagem virtual, a colaboração constitui sobretudo um processo de auxílio mútuo para resolução de problemas específicos. Cada participante tem o seu conjunto pessoal de objetivos e expectativas de aprendizagem, porém reconhece a importância da experiência do outro no favorecimento de seus processos reflexivos, e de seu próprio saber de experiência como essencial ao outro. Todos os sujeitos envolvidos são mediatizados pelo mundo. Isto coloca a curiosidade como centro do processo de aprendizagem. Mais: determina o processo de construção coletiva do conhecimento como uma situação existencial, essencial. É isto que passa a mover a aprendizagem coletiva.

A colaboração, na proposta deste trabalho, portanto, não se dá apenas em ambiente computacional. Igualmente importantes são os momentos de colaboração estabelecidos durante as reuniões presenciais do grupo, complementadas por aquelas a distância.

Colaboração e reflexão também estabelecem uma indissociabilidade intrínseca ao ato de aprender-ensinar, uma vez que ninguém aprende sozinho. Há também o caráter histórico de cada participante e do grupo, como sujeitos situados, portadores de narrativa própria e, ao mesmo tempo, comum a outros sujeitos e grupos, o que possibilita o desenvolvimento dos processos pedagógicos em rede.

CONCLUSÃO

Neste trabalho buscou-se uma reflexão inicial sobre a categoria do diálogo. Esta categoria foi escolhida porque reveste-se como básica para a compreensão de fenômenos pedagógicos. Com isto, procurou-se analisar o pensamento de vários autores, identificando suas diferenças e possibilidades para a educação a distância através da internet.

Em seguida, buscou-se compreender como o diálogo se manifesta em ambiente virtual, seja sob a forma de texto, seja em suas possibilidades de mediação. Por fim, analisou-se os processos colaborativos virtuais enquanto processos de diálogo coletivo.

Algumas idéias desenvolvidas ao longo do texto podem ser destacadas:

- Educar a distância pela internet é um ação essencialmente grupal. O diálogo tende a tornar-se cada vez mais uma prática de grupos;
- A razão instrumental, atualmente dominante na educação a distância, mostra-se inadequada para uma concepção libertadora de educação;
- Os processos de mediação necessitam sair de concepções “facilitadoras”, características do não-diretívismo, para concepções centradas na linguagem e na construção coletiva do conhecimento;
- O diálogo não pode se reduzir a uma técnica para envolver os alunos na obtenção dos objetivos do professor. Esta é apenas a “educação bancária” (no dizer de Freire) travestida de elementos nobres. O diálogo é condição existencial para conhecimento do mundo;
- A emergência da “colaboração” em processos educativos a distância tem se constituído, em boa parte dos casos, apenas numa visão neo-tecnicista, que conjuga elementos não-diretivos a outros behavioristas.

As abordagens breves aqui descritas não têm a pretensão de esgotar o tema, mas de trazer ao debate alguns elementos de reflexão que possibilitem uma melhor compreensão das várias possibilidades pedagógicas do diálogo na educação a distância via internet.

BIBLIOGRAFIA

- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BOYD, R. A.; APPS, J. W. **Redefining the discipline of adult education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- BRENNAND, E. **Education et Globalisation: un dialogue entre Paulo Freire et Jürgen Habermas**. Tese de doutorado. Université Paris I, Panthéon Sorbonne, Sorbonne: França, 1999.
- BRUCE, B. **Technology in social practice: returning to Dewey’s conception of learning**. Disponível em <http://www.ifp.uiuc.edu/nabhcs/abstracts/bruce.html> . Acesso em 16.01.2005.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Moraes, 1979.
- BURBULES, N. **The limits of dialogue as a critical pedagogy**. In: TRIFONAS, P. (org) **Revolutionary pedagogies: cultural politics, education and discourse of theory**. New York: Routledge, 2000.
- CAMPOS, F. C. A. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J.; BENTLEY, A. F. **Knowing and the known** (1949). Versão integral disponível online em <http://www.transactionalview.org/readings/KK.html> . Acesso em 15-01.2005.
- DILLENBOURG, P. **What do you mean by “collaborative learning”?** In: DILLENBOURG, P. (Org). **Collaborative learning: cognitive and computational approaches**. Oxford: Elsevier, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

- GOMEZ, M. V. **Educação em rede**. São Paulo: Cortez, 2004.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Catedra, 2001.
- IAROZINSKI, M. **Contribuições da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas para a educação tecnológica**. Dissertação de Mestrado. Cefet-Paraná, 2000.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MCLAREN, P. **A vida nas escolas – uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MOORE, M. G. **Theory of transactional distance**. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. Routledge: London, 1993.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.
- OLIVEIRA, M. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. São Paulo: Artmed, 2002.
- PALLOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. São Paulo: Artmed, 2004.
- PARENTE, A. **O virtual e o hipertextual**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- PLATÃO. **Defesa de Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- PLATÃO. **Teeteto**. Série Diálogos, V. IX. Belém: UFPA, 1973.
- TORRES, C. A. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 2003.
- WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ZUBEN, Newton Aquiles von. **Diálogo e existência no pensamento de Martin Buber**. In: FORGHIERI, Y. C. (Org). **Fenomenologia e Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1984.