

O JOGO DA COGNIÇÃO NA LINGUAGEM DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

GUSTSACK, Felipe. – UNISC – fegus@unisc.br

ARRIADA, Mônica Carapeços. – UNISC – monicaa@unisc.br

GT: Formação de Professores / n. 08

... sempre tivemos dificuldade em aceitar que o caráter convencional e aparentemente arbitrário das regras de um jogo se pudesse aplicar às nossas atividades de conhecimento.

Henri Atlan

Apresentação

Vivemos em uma sociedade complexa, marcada pela velocidade com que as informações se renovam. Neste contexto de permanentes transformações os processos de cognição se re-estruturam e se deslocam operando em espaços e modos diversos daqueles conhecidos até então. Conforme Moraes,

o saber em fluxo, a atual dinamicidade dos processos de construção do conhecimento, a evolução da ciência e da tecnologia vêm exigindo, além de novos espaços para trafegar o conhecimento, também novas metodologias, novas práticas pedagógicas fundamentadas em novos paradigmas da ciência (2003, p.143).

Na esteira de tais características, intensamente marcadas pela idéia da novidade, diversos teóricos apontam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como centrais no movimento das mudanças percebidas. Ainda que se tenha clareza acerca desse destaque, cabe-nos a tarefa pedagógica de questionar, especialmente a luz dos paradigmas em evidência, as armadilhas de uma nova hierarquia de centralidades no campo do conhecimento. Concordamos, portanto, com Silva (2002, p.58) quando alerta sobre a necessidade de evitarmos noções simplificadoras sobre o “impacto” das TICs na sociedade:

é preciso insistir na percepção de que a nova morfologia social em rede não é produto da multimídia e da telemática. (...) Dizer apenas que esta é potenciada pela lógica das redes informacionais significa excluir a ação co-autora do social nesse movimento complexo que entrelaça as esferas social e tecnológica. Insisto, portanto no tratamento recursivo do social e das novas tecnologias informacionais. Este procedimento pode

evitar a tentação da idéia linear de causa/efeito, de produto/produtor.

A partir dessa percepção das TICs como uma construção social, como rede de saberes em permanente co-operação, não podemos, enquanto educadores comprometidos com uma formação holística das novas gerações, ter um olhar indiferente acerca do uso das mesmas na educação. Para o campo da educação, mais do que a qualquer outro ramo da atividade humana, é urgente e necessário que se façam estudos aprofundados acerca das especificidades cognitivas que se dão nos mais diversos espaços e formas de relações do humano com as tecnologias e o mundo. Na atualidade, estas perpassam os mais diversos espaços de convivência promovendo a ‘alfabetização digital’ das novas gerações, onde, especialmente crianças e jovens demonstram grande facilidade na compreensão da ‘nova linguagem’ que se estrutura na relação com dispositivos eletrônicos.

Esse cenário tecnológico engloba desde atividades cotidianas, como verificação dos preços dos produtos nos supermercados em máquinas de códigos de barras, utilização de sistemas de auto-atendimento em bancos ou estacionamentos, sistemas de informações hipermídia em *shopping centers*, até, atividades mais especializadas, como transações bancárias e entrega de imposto de renda via *Internet*. Também percebemos a importância das TICs na cultura atual a partir das teorizações de diversos autores acerca da sociedade contemporânea, denominada, entre outras, de: “aldeia global”, por McLuhan (1969); “cibercultura”, por Lévy (2000); “sociedade da informação”, por Toffler (1980).

Frente a estas considerações, julgamos necessário que educadores e educadoras passem a repensar, enquanto praticam, os diferentes processos de cognição, do ser e conhecer no espaço virtual, que vem se tornando sua mais nova cultura. Considerando que ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural, destacamos o principal objetivo que nos mobiliza neste trabalho – dispor das potencialidades de comunicação e difusão de informações das TICs como forma de incentivar a prática docente apoiada na construção coletiva e individualizada do conhecimento. Apostamos na vivência como caminho inevitável para a formação das novas gerações de professores e professoras, uma vez que ela garante o saber e o sabor do aprender a conhecer. Daí nossa preocupação pedagógica e intencional em retomar os sentidos e as diferentes concepções de ritmo e de espaço e tempo no campo da educação e da

linguagem, apresentadas por diversos alunos-professores durante as conversas virtuais propiciadas por sua participação no curso de Formação Docente para EaD: Fundamentos da Educação *Online*. Procuramos, além disso, sistematizar os saberes produzidos e/ou problematizados, em processo de cooperação, no interior desta rede criadora de oportunidades de trocas e de construção de conhecimentos diversos.

É certo que muito saber já foi construído em torno da produção de sentidos com o uso das novas tecnologias. Basta olhar, por exemplo, a quantidade de títulos à disposição do leitor, hoje, nas mais diferentes editoras, bancas, páginas da *web*, universidades etc. Correndo o risco de esquecimentos, destacamos alguns trabalhos como os de McLuhan, Humberto Maturana, Francisco Varela, Pierre Lévy, Virgínia Kastrup, Sherry Turkle, Maria Cecília Ramal, Hugo Assmann... É fato que todos eles, ao seu modo e tempo, experimentaram, vivenciaram a produção dos saberes que embasam seus argumentos e suas teorias. Num tempo, cronologicamente posterior, também nós, em nosso curso, tivemos a oportunidade de elaborar alguns conhecimentos acerca das mesmas temáticas.

Com base na definição de Eduardo Chaves (2006, p 2), as tecnologias são aqui compreendidas como invenções do ser humano “tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender nossa capacidade física, sensorial, motora ou mental”.

Desde tempos remotos tecnologias como a roda, escada etc. alteraram profundamente o processo evolutivo da humanidade. Conforme McLuhan “... os meios, ao alterar o ambiente, evocam em nós sua proporção única do sentido de percepção. O prolongamento de qualquer sentido altera nossa maneira de pensar e agir – a maneira de perceber o mundo” (1969, p. 176). Temos consciência de que cada novo artefato promove mudanças sociais complexas. Porém, de acordo com a abordagem de Pierre Lévy (1993), os avanços mais significativos ocorreram a partir de tecnologias que potencializaram a extensão cognitiva, como a fala, a escrita e mais recentemente o computador. A extensão criada com as novas tecnologias ultrapassa uma conexão simples com um ou outro de nossos sentidos, tomados individualmente. As novas tecnologias, através do que chamamos de redes de comunicação, desnudam e conectam, diretamente ao nosso sistema nervoso central, um universo em constante transmutação.

Sabedores de que as palavras e os sentidos, muito mais do que outras tecnologias, não habitam o terreno da mortalidade, mas apenas o das transformações, estamos, de qualquer forma, o tempo todo, em rede com estas pessoas e com o mundo. Diferimos uns dos outros pelo grau de envolvimento efetivo e afetivo que conseguimos

manter com o tema em debate, pela quantidade de informações que dominamos a respeito do assunto, e pela qualidade das transformações que somos capazes de vivenciar no tensionamento e na fluidez das trocas realizadas com os demais sujeitos e objetos direta e indiretamente implicados neste processo.

Mas, evitando a edição, neste espaço-tempo da cibercultura, de uma nova hierarquia de saberes baseada em oposições em que se joga com as idéias de centralidades e periferias¹, vale lembrar que estas mesmas redes de cooperação e construção coletiva de saberes sempre estiveram presentes em nossa sociedade e não são uma criação desencadeada, exclusivamente, a partir do advento das novas tecnologias. Não há que se negar, todavia, que a cooperação e a produção intencional de sentidos em rede a partir de diferentes interações – prática comum às nossas tradicionais salas de aula e aos mais diversos fóruns e eventos de caráter científico – resultou significativamente potencializada com o uso das atuais tecnologias de informação e comunicação.

Por seu turno, a linguagem e a educação, enquanto ferramentas próprias de subjetivação e produção de saberes, adquirem características espaço-temporais dos seus suportes: a sala de aula virtual e o texto aberto ao devir – hipertexto – enquanto se reconstituem balançando nas redes de sentidos em permanente e acelerado ritmo de deslocamento. Diante desta hiper-realidade, cuja complexidade a consciência não alcança, percebemos a formação de professores como ação cada vez mais indissociável de uma invenção cotidiana da vida possível. Na mesma direção encontramos estudos de outros pesquisadores do tema:

a formulação e a organização de práticas cotidianas envolvendo o uso de novas tecnologias são portadoras de um potencial emancipatório se considerarmos uma fundamentação epistemológica crítica e suficientemente flexível para se manter aberta às possibilidades reais dos professores que a utilizarão, respeitando-lhes os saberes e subjetividades, bem como as de seus alunos e alunas (SOUZA, 2006, p. 10).

Nosso pensamento, ainda que voltado à formação de professores universitários envolvidos em um programa de atualização didático-pedagógica, guarda semelhanças com as atuais tendências teóricas da formação continuada. Aproximações como estas

¹ Especialmente no campo das discussões sobre cibercultura e sua aceitação/rejeição multiplicam-se expressões como: “apocalípticos e integrados” (ECO, 1979), “neoluddites” e “tecnoutópicos”, “tecnorealistas” e “tecnosurrealistas”. No contexto destas querelas estão pensadores que apresentam visões negativas da tecnologia (Virilio, Baudrillard, Shapiro, Postman) e aqueles que a defendem por seu

são ainda mais visíveis no que diz respeito ao caráter emancipatório da formação para o uso das novas tecnologias. Um dos diferenciais do nosso estudo está na abordagem sobre a importância do jogo e da ludicidade que caracterizam as interações entre os professores em processo de formação.

Acerca destas idéias, pois, nos propomos a refletir no texto que segue.

Deslocamentos dos processos cognitivos nas comunidades virtuais

Compreender o funcionamento dos novos modos de cognição, implica conhecer um pouco mais o espaço-tempo em que este jogo se faz. Nosso estudo toma por base as interações realizadas na comunidade virtual de aprendizagem estruturada entre os professores em formação para a EaD no curso organizado e desenvolvido em nossa Instituição. Vale lembrar que as comunidades virtuais são agregações sociais que emergem na *Internet* quando um grupo de pessoas interage por meio de tecnologias a fim de atingir objetivos compartilhados. O conceito também inclui a idéia de que esse conjunto de pessoas possui vínculos afetivos e uma estrutura social, isto é, que existem acordos que estruturam as relações em um determinado espaço-tempo (PREECE, 2002).

O espaço em que se configurou nossa Comunidade Virtual de Aprendizagem mostrou-se profundamente vinculado a uma idéia de tempo que é medido pela quantidade e pela qualidade das participações de cada um dos seus componentes individualmente, mas também pela recursividade, pelas repercussões de sua ação (intervenção) no coletivo. Características deste tempo também se fazem presentes nas interações fora do ambiente virtual, pois as redes telemáticas ampliam a comunicação no espaço-tempo “rompendo barreiras do aqui-agora ao tornar simultâneo (mediante coordenações de representações construídas) o presente-passado-e-futuro-virtual, e ao colocar em relação interlocutores em ausência” (AXT, 2006, p. 3).

Em outras palavras, confirma-se a idéia de que o espaço virtual de aprendizagem, ou seja, a realidade configurada a partir das tecnologias digitais, denominada *ciberespaço*, potencializa a cognição na medida e proporção em que amplia as possibilidades das relações homem-mundo. Por isso mesmo, se relaciona diretamente com a dinâmica política, social e filosófica dos indivíduos conectados às redes, como a

Internet. Conforme explicita Ramal:

Hoje conhecemos um novo espaço de leitura e escrita. As letras palpáveis se transformam em *bites* digitais; a página em branco é o campo do monitor; a pena é o teclado e há uma estranha separação entre nosso corpo, real, e o texto, virtual. Até não ser impresso, o texto pode ficar indefinidamente nessa outra materialidade. É um novo modo de lidar com a escrita, característico de um momento que alguns denominam “pós-moderno”, outros, cibercultura (2002, p. 65).

Por sua vez, o sociólogo espanhol Manuel Castells (1999) caracteriza a sociedade informacional como uma “sociedade em rede”. O autor faz uma análise destas novas formas de organização, destacando como seus atributos fundamentais: a conectividade, como capacidade estrutural de facilitar a comunicação entre seus integrantes; e a coerência, interesses compartilhados entre os objetivos da rede e de seus componentes. Por viabilizarem esta intensa conectividade entre sujeitos e objetos, as novas tecnologias permitem uma ampliação de nossas capacidades de invenção em recursividade para nós mesmos e as tecnologias. Aprendemos a pensar integrada e coerentemente com o contexto espaço-temporal de nossa ação atual e este é um deslocamento significativo nos processos de cognição. Ou seja, nos aproximamos de uma processualidade de base onde tudo se dilui, inclusive o eu, e podemos então, nos percebermos integrados ao mundo e seus múltiplos organismos. Nesta organização autopoietica onde a evolução é vista como uma deriva natural, conforme as palavras de Kastrup (1999, p. 119), “Organismo e meio são, antes, movimentos que coisas, antes processos que entidades previamente individuadas...”, o que põe abaixo as dicotomias, as hierarquias entre sujeitos e objetos, tecnologias e meios, uma vez que uns influenciam aos outros na interação que os individualiza e os dilui, tornando-os partes interdependentes de um todo cósmico, sistemicamente em movimento.

Não é sem razão, pois, que alguns pensadores como Maturana e Varela (1997) defendem a profunda vinculação entre vida e conhecimento, apontando para a importância da vivência nos processos de aprendizagem. Isto é, apontam para a 'autopoiesis', para a idéia de que os seres vivos produzem a si mesmos na medida em que o viver é uma função cognitiva e vice-versa. Esta abordagem, conhecida como Biologia da Cognição propõe a inseparabilidade entre os sistemas vivos e destes com seus meios: vivemos em uma 'rede autopoietica', onde o pensar e o agir indiferenciam-se, modelam-se, engendrando-se em uma rede de interações.

Na tecitura deste movimento, as novas tecnologias nos permitiram uma

ampliação nos modos de ser e agir. Criamos extensões de memória e pensamento: aprendemos a 'pensar em rede' e paradoxalmente não temos muita certeza do que isso representa em termos de transformações nos processos do conhecer. Dentro da lógica de que nossos pensamento-ações vão adquirindo as características do seu meio, vimos definitivamente imbricadas as nossas formas de conhecer com um conjunto de regras arbitrárias próprias do campo da ludicidade e do jogo, de uma hipertextualidade. Mas, para nos apropriarmos deste movimento de aproximação entre jogo e cognição julgamos importante conhecer o que já sabemos a respeito das maneiras de pensar inauguradas pelo advento das novas tecnologias. Neste sentido, Parente afirma que:

pensar em rede é também afirmar um sistema aberto, rizomático, anterior a todas as dicotomias que nos imobilizam – idéia e essência, pensamento e ser, sujeito e objeto, discursivo e extra-discursivo, significado e significante, lingüístico e visual, material e imaterial, homem e máquina – e que nos impedem de pensar e agir, mas também de ler e escrever. O rizoma como princípio paradigmático da rede hipertextual é, portanto, uma condição de possibilidade do atual, mas condição indeterminada, aberta, das formas de existência (1999, p. 104).

Seguindo esta perspectiva pudemos constatar nas comunidades virtuais criadas pelos professores em formação, o exercício da liberdade, a assunção da responsabilidade pela democratização da informação. Quebraram-se muitas barreiras de comunicação e produção de saberes que a lógica dos padrões de dominação, autoritarismo e manipulação que nos são introjetados pela cultura competitiva do capital e do senso de propriedade. Parafrazeando Rubem Alves (2005), nos parece que pensar em rede remete a um espaço-tempo em que é possível pensar (escrever) mansamente e ouvir (ler) honestamente o que tudo e todos estão a nos dizer, pois nos damos conta, frente à imensa quantidade de informações e idéias que nos chegam a cada instante, de que nossas verdades são apenas palpites apresentados para o jogo do conhecer-viver.

Para uma idéia geral do meio, ou das tecnologias a que nos referimos, os participantes do curso em questão interagiram em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, desenvolvido em nossa Instituição para apoiar atividades de educação a distância. Este Ambiente oferece uma 'sala de aula' virtual com 19 (dezenove) recursos interativos, dentre os quais destacamos 5 (cinco) ferramentas de comunicação, como espaço privilegiado de interação entre os membros do grupo:

1. Fóruns: espaço para debates assíncronos;
2. Bate-papos: espaço para a troca de idéias de forma síncrona;

3. EaD Mail: espaço para troca de mensagens com possibilidade de anexar arquivos;
4. Mensagens *Online*: permite enviar mensagens em tempo real, para os colegas que estão conectados no ambiente;
5. Mural: espaço informal de comunicação, onde qualquer participante do curso pode publicar avisos, recados, reclamações, classificados etc.

Os diálogos entre os participantes, por meio das tecnologias, socializam e armazenam conhecimentos e práticas que passam a compor uma inteligência coletiva. Há uma rede de sentidos que se aperfeiçoa e se revela no texto construído a partir da escrita de diferentes autores. Exemplos disso podem ser observados nas intervenções apresentadas no fórum Base Conceitual, de onde destacamos um debate acerca do redimensionamento das categorias de tempo-espço:

– ... Turma. Como poderíamos repensar os conceitos de tempo e de espaço na estratégia educacional de EaD? Esta pergunta sempre me deixou confuso. De certo modo, penso que esses dois conceitos deveriam ser inter-relacionados como são na teoria da relatividade, o que sem dúvida permite relativizar tanto os conteúdos trabalhados pedagogicamente quanto os métodos e as técnicas de abordagem (Aluno 1, 05/10/2005).

– Olá, aluno 1! Acredito que o conceito de tempo e espaço que iremos aprender através da EaD não será novamente contextualizado ou conceituado, mas teremos maior noção do quanto precisamos dinamizar o tempo, para não corrermos o risco de ficarmos parados em coisas arcaicas e obsoletas, (...) não achas, colega? (Aluna 2, 10/10/2005).

– Acho interessante incorporar esta noção de contingência e de relatividade na questão do ensino/aprendizagem... (Aluna 3, 10/10/2005).

– Sem dúvida, colegas, que as noções que temos de espaço-tempo vêm sendo postas em cheque... especialmente os seus aspectos lineares. Por que isso vem ocorrendo? Bom, não podemos nos esquecer de que a educação, e a EaD não está livre disso, é resultado, sobretudo, da comunicação interpessoal. Se com o advento das NTICs a comunicação se tornou hiperdinâmica, é natural que a educação adquira, ou partilhe, de alguns destes aspectos: torna-se mais veloz, menos situada em espaços fixos, mas sempre ancorada naqueles espaços onde ocorre o vínculo com as outras pessoas, o encontro. Ih... Acho que... Viajei, né!? (Aluno 4, 11/10/2005).

Observando estas falas, percebemos que este é um ponto em que “os instrumentos penetram nosso modo concreto de conhecer, alterando seu regime de

funcionamento e embaralhando as fronteiras entre a cognição individual e a coletiva” (KASTRUP, 1999, p.180). Nos diálogos os sujeitos vão percebendo o funcionamento de uma memória, de um 'pensamento coletivo' em um tempo que está fora da linearidade, fora do controle de um sujeito integrando a todos em um formato próprio da *cibercultura* – o hipertexto.

– ... Estamos no caminho da construção de um HIPERTEXTO. Faltam-nos ferramentas e domínio técnico, mas temos uma lógica de discussão. Pensemos cada palavra em maiúsculo acima como um link para outra página, outro texto, uma janela de explicação, uma foto ou um mapa. Um hipertexto coletivo transformaria a todos em autores potenciais de uma conversa que se enriquece na medida mesma em que vai sendo tramada pela rede de participantes da rede de comunicações (Aluno 5, 01/12/2005).

A própria idéia de coletivo também se intensifica na medida em que habita um território espaço-tempo não hierarquizado pela presença constante do professor. O coletivo se faz presente através das vozes dos diferentes participantes, que encontram no espaço virtual um turno de fala sempre aberto, inaugurando o que conhecemos na aprendizagem em rede como polifonia. Nas palavras de Ramal:

As tecnologias intelectuais da pós-modernidade – com seus aportes hipertextuais, interconectados, reticulares, interativos, múltiplos – questionam a escola e sua compartimentalização disciplinar, suas grades curriculares tão pouco profícuas ao diálogo entre saberes. O mundo digital questiona a escola e sua incapacidade de personalização – na medida em que todos devem estudar tudo ao mesmo tempo e no mesmo ritmo –; (...) seu monologismo, no qual sobressaem as vozes mais autorizadas (2002, p. 15).

Um exemplo desta polifonia, e que já encadeia parcialmente a idéia da presença do jogo no processo cognitivo – que discutiremos no próximo item –, diz respeito ao debate sobre o perfil do aluno a distância. Ao início do curso, em dois encontros presenciais, foi discutida a importância da autonomia dos alunos a distância de forma que não deveriam esperar que o professor fornecesse toda a informação e orientação. Cada aluno deveria exercer sua responsabilidade pela construção coletiva do conhecimento. Todavia várias mensagens remetem às dificuldades encontradas para o exercício desta habilidade. Somente ao longo do curso foi possível observar o processo de emancipação das pessoas, quando perceberam que o professor não poderia estar presente todo tempo e passaram a se organizar cooperativamente, resolvendo conflitos e mal-entendidos. Alguns exemplos deste processo são:

– *Bué bué, as professoras sumiram... Sem professor a EaD não funciona! Cadê as fessoras? Socorro! Hélp! SOS!* (Aluno 1, 10/10/2005).

– *Permitam-me, colegas e professores, abrir um novo assunto que é para atrair a atenção especial de vocês. Nesse curso, onde sou aluno, percebi a importância de ser ouvido pelos demais colegas, professores, tutores e, certamente, por todos aqueles que ficam dando sustentação para que a EaD funcione. Vocês também não sentiram o mesmo? E quando alguém se dirige pessoalmente a um de nós, então, sim, pulamos de alegria. Parece que a gente emerge das sombras virtuais* (Aluno 1, 21/10/2005).

– *Pessoal, houve um pequeno mal-entendido entre mim e o aluno 5. Mas já pedimos desculpas um para o outro. Agora estou preocupado, porque o aluno 5 desapareceu da nossa convivência. Peço que os colegas ajudem* (Aluno 1, 26/10/2005).

– *Não vamos dar dimensões maiores a mal-entendidos. Não vamos ficar tão preocupados assim. Eu escrevi coisas que o aluno 1 entendeu serem ofensivas e me fez ver isso. Eu respondi concordando que não deveria ter usado a expressão "de plantão" e mostrei porque não entendia que as demais expressões fossem ofensivas. O aluno 1 respondeu que aceita as desculpas. Ok, bola pra frente. Quero mais é aprender. Tudo. Mas continuo sentindo falta de aprofundamentos. Por exemplo, os fóruns anteriores, embora ainda abertos, estão às moscas. Não vamos retomá-los, sistematizá-los, fazer algo que nos permita recuperar os conhecimentos ali colocados? Ou terão sido apenas conversas legais mas sem seguimento?* (Aluno 5, 26/10/2005).

Uma condição fundamental para que se estabeleçam processos cooperativos e autônomos de produção de saberes é a livre expressão dos sujeitos. Com o uso das tecnologias próprias da EaD, conforme abordado anteriormente, o aluno possui maior liberdade na interação com a turma e na organização de suas atividades de estudo. Este aspecto tem sido apresentado por pesquisadores da área como um fator de risco que pode levar à evasão, pois “o conceito de aprendizagem autônoma implica uma dimensão de autodireção no processo de educação que não é facilmente realizada por muitos estudantes típicos da EaD” (BELLONI, 2003, p.46).

Por outro lado, nosso foco neste trabalho está nos aspectos positivos que percebemos nas relações que se configuraram no grupo, como aspectos lúdicos de jogo e o prazer:

– *Olá pessoal!!! Após iniciar a leitura dos textos sugeridos, dos*

e-mails e de acompanhar as idéias/debates desenvolvidos pelos colegas, constatei que estava sentindo prazer com esta forma de aprendizado. Senti necessidade de entender por que e refleti bastante até entender que a sensação de “autonomia assistida” dá um gosto especial ao ato de estudar. O fato de poder resolver em que momento ocorre a minha aula, por quanto tempo concentro minha atenção, de poder fazer uma pausa quando sinto necessidade, sem com isso interromper o processo como um todo, me fez entender a EaD como uma forma de ensino bastante capaz de desenvolver habilidades de pesquisa e síntese. Após tantos anos de estudo, vivenciando diferentes experiências como aluna eu decididamente não gosto de participar de aulas expositivas tradicionais. Principalmente após 1 hora de aula quando começa a ficar difícil de manter a concentração no papel de expectador. Acredito que a maioria das pessoas também sintam mais prazer no estudo quando existe um ambiente favorável à autonomia (Aluna 6, 11/10/2005).

A epígrafe deste artigo, assim como a intervenção do aluno 1 acima, aponta para uma das principais dificuldades experimentadas no meio acadêmico-científico: a dificuldade de aceitação da arbitrariedade e do prazer nos processos de cognição e, por extensão, a pouca valorização dos aspectos lúdicos inerentes a estes processos.

O jogo da cognição

De acordo com Schwartz (2004), o lúdico pode ser a ocasião de se lidar com aspectos da formação humana que passam pela segurança e o incerto, o medo e a coragem, a perda e o ganho, o prazer e o desprazer, o sério e o cômico, a objetividade e a subjetividade, entre outros. Mas, também pode se constituir em uma oportunidade de ensinar a aprender sobre a vida, entendida com um grande jogo em que estão presentes objetivos, regras e papéis. A autora percebe no jogo uma ponte possível para transitar entre o real, o imaginário e o simbólico.

Nesta perspectiva, Celéstin Freinet (1998) contribui para uma compreensão mais abrangente acerca do papel inconsciente dos jogos no desenvolvimento do sujeito. O autor estabelece uma relação entre jogo e trabalho, pois considera que os primeiros são praticados no sentido de atender necessidades individuais e sociais da criança e do ser humano, tendo suas raízes nas profundezas do devir ancestral e que, talvez indiretamente, permanecem como uma preparação essencial para a vida. Para ele, o jogo infantil é de fato um trabalho de criança, cujos objetivos nem sempre os adultos

compreendem.

Freinet se contrapõe a uma concepção simplista do jogo como uma forma de entretenimento artificial e defende a idéia de que as crianças buscam nas brincadeiras suprir suas necessidades naturais. Segundo este autor podemos resumir todas as necessidades numa única necessidade central: trata-se da necessidade universal de preservar a vida, de torná-la o mais potente possível.

A necessidade de vida implica a necessidade de se alimentar. Daí os gestos do colhedor, do caçador, bem como as corridas, lutas, uso de ferramentas de caça, busca de abrigo.

A necessidade de *tornar a vida o mais potente possível* leva à integração com o grupo social, que se aglomera e aglutina para lutar, defender-se, para perpetuar-se coletivamente e reagir contra as ameaças permanentes.

Por fim, *a necessidade de transmitir a vida e de continuá-la* está na origem do forte instinto de maternidade e, menos visível, de paternidade, da vida e da evolução da família.

Para Freinet, desses gestos ancestrais para a satisfação das grandes exigências que condicionam a conservação da vida, surge a brincadeira ou o *jogo-trabalho*.

Esse jogo-trabalho satisfaz às necessidades primordiais dos indivíduos; libera e canaliza a energia fisiológica e o potencial psíquico que buscam naturalmente uma aplicação; ele tem uma meta subconsciente: assegurar a vida mais completa possível, de defender e perpetuar essa vida; enfim oferece uma extraordinária amplitude de sensações. De fato, sua característica não é de modo algum a alegria, mas o esforço e trabalho, que são acompanhados de fadiga, receios, medos, surpresas, descobertas e de uma preciosa experiência. Por sua origem, permanece quase sempre coletivo; traduz sobretudo a exacerbação congênita da necessidade de potência de que falamos (1998, p. 213).

Assim, o autor enfatiza alguns cuidados que os educadores devem ter quando na especificação das atividades de aprendizagem. Dentre eles destacam-se: objetivo perseguido nitidamente visível; avanço facilmente mensurável; autonomia relativa na realização; estimativa de exigências; satisfação consigo mesmo e aprovação dos outros. Ora, estes mesmos ‘cuidados’ revelam-se no discurso dos professores-alunos do curso em questão, trazidos como argumentos para validar suas falas: “... *para atrair a atenção especial de vocês*” (objetivo nítido); “*Senti necessidade de entender por que e refleti bastante até entender que a sensação de ‘autonomia assistida’ dá um gosto especial ao*

ato de estudar.” (avanço mensurável e autonomia relativa); “*Nesse curso, onde sou aluno, percebi a importância de ser ouvido pelos demais colegas, professores, tutores e, certamente, por todos aqueles que ficam dando sustentação para que a EAD funcione. Vocês também não sentiram o mesmo?*” (estimativa de exigências, satisfação consigo e aprovação dos outros).

Outra constatação interessante feita por Freinet é o fato desses jogos conservarem sua essência com poucas alterações através de séculos. Revela-se aí uma das características centrais do jogo: a repetição. Neste sentido, há uma aproximação das idéias deste autor com a compreensão de Walter Benjamin, quando discute a aparente ambigüidade dos jogos entre a repetição e a novidade. Para Benjamin “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformando a experiência mais comumente em hábito” (1984, p. 75).

É interessante perceber como, entre professores, adultos em um meio científico, somos capazes de produzir sentidos e novos conhecimentos sem nos perdermos pelas artimanhas do modelo social da ‘hierarquia dos privilégios’ próprios da competição. A cultura da competição, justificada em nossa sociedade sob o argumento de que alavanca o progresso social “ao permitir que o melhor apareça e prospere” (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 38), parece não ter espaço nas interações em rede: *Levanta uma questão que, a meu ver, é de máxima importância: não podemos cair em moralismos falsos na EaD, no sentido de começar a etiquetar o que é certo e o que é errado. Parece-me que em EaD temos que incentivar a diferença* (Aluno 7, 21/10/2005).

Além disso, o uso das novas tecnologias pelos professores-alunos desse curso de formação levou-os a interações que se aproximam do que o Psicanalista Inglês Donald Woods Winnicott chamou de *playing* ao estudar as brincadeiras entre crianças. Denominado como jogo criativo, esta forma de interação obedece apenas à imaginação e à inspiração momentâneas em um espaço-tempo em que as crianças “descobrem e inventam à medida que vão jogando, de tal forma que podem surpreender-se a si mesmas” (Apud ATLAN, 1994, p. 235).

Sentidos que apontam para este tipo de práticas foram sendo produzidos por nossos alunos (professores em formação) ao longo de bate-papos realizados nos fóruns de EaD e podem ser percebidos em falas e intervenções como as dos exemplos abaixo:

– *Gostaria de saber onde posso adquirir o bilhete para acompanhá-los nessa viagem?* (Aluno 8, 18/10/05).

– *No seu computador plugado na EaD estão as passagens a sua disposição, aluno 8. Você embarca num chip azul da cor do céu e navega pela nuvens do nosso diálogo (Aluno 1, 18/10/05).*

– *... gostei da bilheteria virtual (Aluno 8, 19/10/05).*

– *... me fez lembrar da minha adolescência e da linguagem do P, do B e por aí afora!!! Gostaria de saber se os colegas, por acaso, não tiveram esta fase de falar em códigos? Hem?!!! Hem?! Quem atira a primeira pedra? (Aluna 9, 25/10/05).*

– *Não estão esgotados, mas estão se expandindo numa velocidade assustadora. Temos até uma proposta de discussão sobre realidade e linguagem. Sinto-me completamente mergulhada no rio (e ainda por cima, divertindo-me muito)... (Aluna 10, 20/10/05).*

A criação pela ludicidade presente nestas falas é própria de uma cognição em liberdade, onde o que se cria não está predeterminado. Os efeitos de sentidos desse discurso mostra dois novos elementos concorrendo no processo de cognição. O “chip azul”, as “nuvens do diálogo”, a “bilheteria virtual” são criações carregadas de uma noção outra de tempo e de um pensamento coletivo. Aqui, em nossas análises, percebemos o que Varela chama de cognição viva, de ‘enação’, cujos traços principais consistem precisamente no fato de podermos “colocar as questões pertinentes que surgem a cada momento da nossa vida” (1990, p. 72) sobre um ‘pano de fundo’, sendo que os critérios de pertinência variam conforme o contexto e são validados ou não pelo nosso senso comum.

A cognição, neste caso, rejeita a idéia de que o conhecimento é tão somente um espelho da natureza, do contexto. Os sentidos ‘fazem-se emergir’ pelo viés da circularidade temporal (não-linearidade + velocidade) e pela coletivização dos sujeitos. Ao nosso ver, estes professores interagiram de maneira que sua inteligência não se constituía como uma capacidade de resolver problemas, mas como a faculdade de balançar numa rede de sentidos compartilhados.

Conclusões

Constatamos, com este estudo, nossa própria dificuldade em compreender as dimensões e a importância destas brincadeiras como atividades cognitivas, autopoieticas, e, portanto, atividades produtoras de sentidos para os mais diversos

conhecimentos compartilhados pelos professores neste curso de formação em Educação a Distância. Todavia, pensamos que nossas funções como educadores e participantes deste curso foi sendo determinada também pelas características do meio em que era desempenhada: do computador entendido como ferramenta auxiliar do processo ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, apostamos na idéia de que as “tecnologias digitais favorecem novas interações entre agentes humanos e técnicos e fazem emergir novas formas de aprender fundamentadas muito mais nos sentidos, sentimentos e emoções” (ASSMANN, 2005, p. 34).

Se as novas tecnologias permitem aos professores em formação uma dinâmica intensa de cooperação, inaugurada, como defende Kastrup, pela presença do tempo de do coletivo nos processos de cognição, são as características de regras arbitrárias, o balanço e a presença do jogo que se imiscui e que lhes confere o prazer no ato de aprender a aprender. Pensamos que para além do que pudemos aprender até aqui, torna-se importante compreender, conforme Atlan, que “tomamos consciência de que as idéias não têm que ser sérias. Elas são feitas para que joguemos com elas sem as levar a sério. Mas levando o jogo, esse sim, a sério” (1994, p. 235).

Por fim, nossas hipóteses acerca das razões destas ‘fugas’ dos alunos-professores para o lúdico apontam diferenças entre os diálogos presenciais e virtuais como um primeiro ponto de convergência explicativa. Ou seja, a brincadeira, mesmo entre adultos, também acontece nos seus encontros presenciais, contudo, não são registradas e por isso mesmo nem sempre podem ser partilhadas por vários colegas, inclusive por aqueles que não estavam presentes sincronicamente, e perdem quanto à repercussão no grupo reduzindo também suas potencialidades cognitiva.

Em um outro sentido, nossas observações dão conta de que a brincadeira aparece também como um resgate de processos infantis de tateamento experimental (Freinet, 1998). Os docentes, ao vivenciarem, de forma livre e autônoma, um ambiente com características desconhecidas, são estimulados a experimentar, explorar, brincar com o novo que se lhes apresenta como surpresa, como uma descoberta de si em um novo espaço-tempo, onde o eu pode ser aceito como ser em formação.

Referências

- ALVES, Rubem. *Um céu numa flor silvestre: a beleza em todas as coisas*. Campinas: Verus, 2005.
- ASSMANN, Hugo (org.). *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes,

2005.

ATLAN, Henri. *Com razão ou sem ela: intercristica da ciência e do mito*. Lisboa: Instituto Piaget; 1994.

AXT, Margarete. *Linguagem e telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimentos*. Disponível na Internet: http://www.lelic.ufrgs.br/provia/pdfs/linguagem_telematica.pdf. Data de acesso: 08/02/2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 3ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo : Paz e Terra, 1999.

CHAVES, Eduardo. *Conceitos básicos*. Disponível na Internet: <http://www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm>. Data de acesso: 12/03/2006.

FREINET, Célestin. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução, Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo : Ed. 34, 2000.

MATURANA, Humberto R. & VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLUHAN, Marshall, FIORE, Quentin. *O meio são as massa-gens*. Rio de Janeiro: Record, 1969.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PARENTE, André. *O virtual e o hipertextual*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

PREECE, Jennifer, ROGERS, Yvonne, SHARP, Helen. *Interaction design: beyond human-computer interaction*. New York: J. Wiley, 2002.

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quarter, 2002.

SOUZA, Rosileine. *As redes de conhecimentos tecidas na relação formação continuada de professores e interatividade: o contexto do projeto “salto para o futuro”*. Disponível na Internet: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt081194int.rtf>. Data de acesso: 03/03/2006.

SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.). *Dinâmica lúdica: novos olhares*. Barueri: Manole, 2004.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TURKLE, Sherry. *A vida no Ecrã: a identidade na era da internet*. Lisboa: Relógio D'Água, 1995.

WALTER, Benjamin. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.