

Ensinar e aprender nas novas condições da era digital: desafios para contextos de leitura e escrita transformados

UT. Revista de Ciències de l'Educació

2016 núm. 1. Pag. 29-39

ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731

<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <http://dx.doi.org/10.17345/ute.2016.1.975>

Janaina Minelli de Oliveira^a, Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista^b e Lílian Arão^c

Rebut: 04/06/2016 Acceptat: 15/06/2016

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise de alguns dos desafios experimentados por educadores e instituições de ensino na era digital. Elabora-se uma reflexão sobre a cibercultura e a construção do conhecimento, avaliando as consequências desse fenômeno para as práticas de ensinar e aprender leitura e escrita em entornos transformados pelas tecnologias da comunicação. Superando noções das primeiras teorias da comunicação, adota-se uma perspectiva discursiva para argumentar que o ato comunicativo na atualidade deve ser compreendido como uma ação complexa, constitutiva do sujeito sócio-histórico, motivado por sua intencionalidade. Desta forma de ver a leitura e a escrita, desprendem-se desafios como a redistribuição da autoridade nos contextos educacionais, os novos papéis atribuídos aos sujeitos que participam do processo de aprendizagem, assim como a própria troca interlocutiva mediada pela tecnologia. A era digital instaura processos de resignificação da experiência de ensinar e aprender, na qual todos os envolvidos estão alicerçados pela busca da coconstrução do conhecimento que se dá, concomitantemente, de forma autônoma e cooperativa.

Palavras chave: Era digital; tecnologia; ensino; comunicação; discurso.

Teaching and learning in the new conditions of the digital age: challenges for reading and writing environments transformed

Abstract

This paper presents an analysis of some of the challenges experienced by educators and educational institutions in the digital age. It elaborates a reflection on cyberculture and the construction of knowledge, assessing the consequences of this phenomenon for the practices of teaching and learning reading and writing in environments transformed by communication technologies. Overcoming notions of the first theories of communication, we adopt a discursive perspective to argue that the communicative act nowadays should be understood as a complex action, constitutive of the socio-historical subject, motivated by his intention. This perspective of reading and writing, puts forth challenges such as the redistribution of authority in educational settings, the new roles assigned to the subjects participating in the learning process, as well as in the interlocutive exchange mediated by technology itself. The digital era introduces reframing processes to the experience of teaching and

^a Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

^b Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Brasil

^c Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Brasil

learning, in which all involved subjects are oriented towards the pursuit of co-construction of knowledge that occurs concomitantly autonomously and cooperatively.

Keywords: Digital age; Technology; Teaching; Communication; Speech

Introdução

Frente às novas tecnologias de informação e comunicação, há autores que avaliam euforicamente essa realidade e outros com certo pessimismo, questão magistralmente abordada por Umberto Eco no seu livro "Apocalípticos e integrados". Sem a pretensão de tomar partido em relação a tema tão extenso, gostaríamos de refletir sobre a cibercultura e a construção do conhecimento com enfoque na prática pedagógica no tocante à leitura e produção de textos.

As primeiras teorias da comunicação apontavam para um esquema mecânico que compreendia uma fonte de informação, um receptor e uma instância de transmissão encarregada de fazer circular certo saber da fonte para o receptor. Nesse modelo, segundo Charaudeau (2006:35), a comunicação era compreendida como um circuito fechado entre emissão e recepção, instaurando uma relação simétrica entre emissor, que codificava a mensagem, e o receptor que a decodificava. As subjetividades não eram levadas em conta, comunicação e informação se identificavam e informar representava apenas um procedimento de transmissão de sinais.

Com o desenvolvimento de pesquisas na área da Linguística, conjuntamente com outros campos de saber como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, só para mencionar alguns, a compreensão sobre o que é comunicar foi remodelada.

Com a centralidade no sujeito, situado sócio-historicamente e dotado de intencionalidades, comunicar passa a ser compreendido como uma ação complexa, uma vez que se faz necessário considerar o contexto em que essa situação de comunicação se dá, as identidades dos sujeitos envolvidos nela e suas intenções. Especificamente no campo da língua, vimos um deslocamento da visão estruturalista, como método rigoroso de análise de fenômenos linguísticos, para um modelo de análise voltado à enunciação.

Instaura-se assim um pensamento diferenciado acerca da linguagem. Benveniste (1988), considerado o principal linguista da Teoria da Enunciação, irá postular que a linguagem é constitutiva do homem. Para ele, não há como estabelecer uma oposição entre ela e o homem, o que por si só é suficiente para negar o aspecto instrumental da linguagem. Nas palavras do autor,

Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando com outro homem que encontramos no mundo, e a linguagem ensina a própria definição do homem.(p.285)

Percebem-se nessa concepção as noções de subjetividade, já que o sujeito se apropria da linguagem ao se remeter a ele mesmo como eu de seu discurso; e de intersubjetividade, já que a linguagem é sempre referida ao outro, ou seja, ela é o elemento da interação.

Fruto dessa concepção, o texto passa a ser visto não mais como um constructo que carrega em si seu sentido, mas como discurso, ou seja, como formas de materialização de toda a experiência de vida dos sujeitos numa sociedade; e seu sentido é construído na intercessão entre produtor, texto e leitor.

Mari (2016), ao relacionar linguagem, discurso e tecnologia, toma como conceito de tecnologia qualquer artefato que representa uma extensão qualitativa para o corpo humano. Para o autor,

Se a quase totalidade do conhecimento humano advém de atividades sensoriais, diretas ou indiretas, não é de se estranhar que o desenvolvimento tecnológico esteja, em alguma extensão, associado a essas atividades. Assim, o princípio geral é qualificar o organismo a agir no mundo, isto é, inventar instrumentos para reduzir o seu desgaste, mas também tornar certas experiências mais confortáveis ao organismo.(p.3)

Partindo dessa formulação, vamos considerar as TIC's como extensão do organismo humano que amplifica a capacidade de comunicação do homem, tanto na produção de seus discursos como na interação com o outro. Com essa possibilidade de ampliação, como fica, então, a relação do homem com o conhecimento e o papel do contexto educacional diante dessa realidade?

Relações sociais e construção do conhecimento nas novas condições da era digital

Lemos (2016), ao definir a cibercultura como um território recombinate, sublinha que é constitutivo de toda formação cultural a recombinação de diversos elementos-produtivos, religiosos ou artísticos de outras formas culturais, ou seja, toda cultura é híbrida. A grande novidade da cultura digital não é, portanto, a recombinação em si, mas a forma, a velocidade e o alcance desse movimento. Para melhor entender o contexto da cultura digital, esse autor propõe três princípios. O primeiro deles é o que ele denominou de liberação do polo emissor. Constatamos a todo momento inúmeras práticas sociocomunicativas da internet em que o antigo receptor passa a produzir e emitir sua informação de forma autônoma, multimodal e em escala planetária. O segundo princípio diz respeito à conexão em rede cujo imperativo é o compartilhamento. Por fim, o terceiro seria a reconfiguração de práticas e instituições.

Relacionando esses três princípios com as intuições educacionais e a construção do conhecimento nesse contexto, vamos observar algumas novidades que merecem destaque.

A cultura digital introduziu novas dimensões para pensarmos produção e leitura de textos. As tecnologias digitais interativas possibilitaram a criação e compartilhamento de conteúdos entre as pessoas comuns. As pessoas registram, arquivam e produzem conteúdos, sendo elas mesmas responsáveis pela circulação desses conteúdos.

Já a leitura digital complexifica algumas das habilidades requeridas para a leitura do impresso, uma vez que a construção hipertextual e multimodal e a possibilidade de consulta às múltiplas fontes exigem do leitor habilidades de navegação complexas de busca, seleção e avaliação de informações e tudo ao mesmo tempo. É, pois, necessária uma sistemática seleção de sequências lógicas de links.

Coscarelli (2016) defende a tese de que a leitura do impresso e a do digital não são antagônicas, mas complementares. Desse modo, valorizar práticas didático-pedagógicas que se ocupam do impresso ou do digital são tarefas dos educadores. Ela ainda defende a ideia de que precisamos valorizar e conectar a aprendizagem formal e experiências informais de aprendizagem de uma forma mais coordenada, que alinhe de melhor maneira práticas educacionais com experiências de vida. A autora conclui dizendo que não podemos esquecer a base de competências de letramento, já que, independentemente de onde um texto é encontrado, a leitura requer habilidades específicas do leitor.

Cada ato de leitura é único e os leitores precisam saber como usar e adaptar seu repertório de habilidades e estratégias para diferentes textos em diferentes ambientes. Em cada caso, a leitura envolve uma situação comunicativa particular que leva a fins específicos. Por sua vez, esse fim de leitura aciona certas atividades mentais no leitor, dependendo de seu conhecimento prévio e das informações que busca naquele momento. Cabe à escola, então, promover o desenvolvimento e aprimoramento dessas habilidades, valorizando o que esse sujeito traz de conhecimento. Trata-se de valorizar as práticas discursivas digitais - já que o propósito deste artigo é discutir esse ambiente - que fazem parte da realidade do aluno, e fazer desse material objeto de reflexão e análise. Diante dessa cultura digital, as instituições são reconfiguradas e isso implica, indiscutivelmente, o contexto educacional.

A questão da autoridade na sociedade do conhecimento

Bastaria pedir aos educadores que recordassem sua própria história educacional para perceber uma realidade desconfortável: a grande maioria dos professores em exercício atualmente se formou em sistemas de ensino em que a linguagem escrita foi o modo de representação central no processo de aprendizagem, a autoridade do professor ou educador se fundamentava na detenção do conhecimento e, finalmente, a produção e distribuição de recursos semióticos estava restrita a poucos atores sociais, enquanto as massas se dedicavam ao seu consumo. Nesse contexto, "aprender" equivalia a "adquirir conhecimento" e "ensinar", na melhor das hipóteses, "compartilhá-lo".

Nos últimos anos, os responsáveis pelos sistemas educacionais em vários países já perceberam que as instituições de ensino não respondem à multiplicidade de textos com os quais os cidadãos interagem na vida real: e-mails em seus celulares, vídeos da Internet, mensagens instantâneas escritas e de voz, música digital, notícias on-line, blogs, redes sociais, jogos virtuais, entornos de simulação, para citar apenas alguns (Jewitt, 2006). Portanto, onde quer que haja recursos e um compromisso mínimo com a melhoria da educação, deve haver um esforço importante na tecnologia de espaços educacionais.

Dotar os centros de ensino com os equipamentos necessários para acessar os recursos semióticos produzidos na sociedade do conhecimento é, sem dúvida, um passo inicial. Mas é preciso tomar outras medidas. Certamente, um passo essencial será repensar a questão da autoridade em ambientes estruturados para a construção do conhecimento. Se, como educadores, não somos capazes de reformular os papéis dos atores sociais envolvidos no processo de aprendizagem, corremos o risco de utilizar modernos recursos tecnológicos para reproduzir práticas pedagógicas típicas da Era Industrial.

A prática pedagógica na Sociedade do Conhecimento torna-se um processo de design: o professor constantemente faz escolhas em uma variedade de alternativas de textos, formas de trabalhar, tipos de interação com os alunos e avaliação do trabalho destes. Adicionalmente, o processo de aprendizagem também é considerado um resultado de uma atividade de design: o que o aluno faz quando aprende é apropriar-se de recursos semióticos que lhe são oferecidos, interpretá-los, reinterpretar seu próprio arsenal de significações e produzir novos recursos semióticos. É na produção de recursos semióticos que emerge do processo de apropriação vivida pelo aluno onde o educador pode avaliar o processo de aprendizagem. Através das evidências geradas pelos alunos, o professor (re)cria a sua própria prática, a partir da informação que recolhe sobre suas escolhas pedagógicas.

Quando aprendemos tanto quando ensinamos, não apenas usamos sistemas externos ao nosso modo de vida e representação da sociedade. O que fazemos, como Kress (2006) afirmou, é nos posicionar no mundo, expressando uma orientação que é cultural, social e histórica. Por essa razão, o projeto pedagógico escolhido por cada educador e sua vontade de inovar depende, entre outras coisas, do seu poder de romper com as convenções (Jewitt, 2006).

Para incorporar a tecnologia nos processos de ensino, gerando processos de aquisição e construção do conhecimento típicos da atualidade, o educador deve compartilhar autoridade com seus estudantes. Estes devem ser participantes ativos na reelaboração de seus próprios conhecimentos, assim como dos conhecimentos que lhes são apresentados. O educador deve oferecer oportunidades que não se limitam aos mínimos estabelecidos pelo conhecimento prévio da maioria, mas sim colocar nas mãos de cada estudante a chance de estabelecer seus próprios limites, dependendo unicamente dele até onde pode chegar.

Compartilhar autoridade no processo de ensino equivale a ampliar as oportunidades de cooperação e o intercâmbio de informações. Essa pedagogia se fundamenta no valor da generosidade em vez da competitividade. Não todas as iniciativas educacionais estão fundamentadas nos princípios pedagógicos aqui descritos. Nas relações de autoridade típicas da Era Industrial, a centralização do conhecimento favorecia à rigidez hierárquica. A competição era a estratégia chave e o sucesso era alcançado de forma individual. Para ensinar na Sociedade do Conhecimento, evidentemente a tecnologia é necessária, mas não suficiente. É imprescindível superar padrões educacionais elaborados em épocas anteriores.

Precisamos aprender a compartilhar a autoridade, entender e assumir o significado dessas alterações para as práticas de ensino mais cotidianas.

Novos papéis no processo de aprendizagem

As teorias da aprendizagem atuais reconhecem a importância das interações sociais entre os indivíduos que atuam em um mundo social, levando em conta as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Autores tais como Crook (1996), Dillenbourg (2000), Harrasin et al. (2000) e Baker (2003) são referências importantes no campo da aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias. A teoria da cognição situada oferece mais elementos a essa discussão, tendo como referência a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) e, mais recentemente, o trabalho de Rogoff (1993), Bereiter (1997), Wenger (2001), para citar apenas alguns dos autores mais conhecidos no campo da educação. A cognição social problematiza a aprendizagem como uma atividade localizada em um contexto que dá inteligibilidade ao processo. Portanto, toda a aquisição de conhecimento é contextualizada em algum tipo de atividade social. A ênfase é colocada sobre o que significa estar ou sentir-se situado. Assim, torna-se chave o desenvolvimento das habilidades e estratégias necessárias para interagir com os outros. A aprendizagem é entendida como um processo colaborativo, que está situado, e, portanto, pautado e alimentado no seio de uma comunidade. Os sistemas de valores, metas e dinâmicas de participação de cada comunidade proporcionam diferentes contextos de aprendizagem. A aquisição de conhecimento é um processo de participação social. Essa postura, portanto, se afasta das abordagens mais individuais de produção do conhecimento e aprendizagem. Em um processo de participação social na produção do conhecimento, chama-se "participação periférica legítima" a forma como os atores sociais, movendo-se da periferia para o centro da comunidade, tornam-se mais ativos e mais comprometidos com a cultura da comunidade. Novos participantes assumem progressivamente novas funções. De acordo com Lave e Wenger (1991), a aprendizagem é o resultado de fazer parte de comunidades. Eles desenvolvem o conceito de comunidade de prática para destacar a importância do trabalho como um elo entre o indivíduo e a comunidade. São as próprias comunidades as que têm a função de legitimar as práticas individuais.

Partimos de referentes teóricos que entendem a aprendizagem como esse processo social, colaborativo e dinâmico de movimento da periferia da comunidade na direção do seu núcleo. Nesse deslocamento, o aprendiz assimila não apenas conteúdos, mas também maneiras de ver e entender o mundo, maneiras de pensar e agir, assim como as formas de resolver problemas legítimos na comunidade na qual participa. Ao analisar tendências atuais e emergentes na construção do conhecimento através das TIC's, De Oliveira et al. (2015) identificam, três níveis progressivos e muitas vezes sobrepostos de solidariedade e compromisso entre os indivíduos, grupos e comunidades. O primeiro nível, como afirmam os autores, é o do próprio indivíduo, quando atua consciente de suas próprias necessidades e responsável por seu projeto de aprendizagem pessoal. Nesse caso, atua de forma proativa, buscando, selecionando, organizando e registrando a informação que necessita para ter sucesso em seus objetivos. Sempre que buscamos informação na Internet para realizar alguma tarefa em particular, estamos agindo nesse nível de solidariedade. O segundo seria o do grupo, que oferece às pessoas a oportunidade de interação com os outros. Aqui, os indivíduos não agem unicamente dirigidos por seus próprios interesses, mas também respondem às necessidades de outros participantes do grupo. Todos são, dessa forma, beneficiários da informação que se compartilha e dos processos de feedback na construção do conhecimento. São exemplos os fóruns de tradutores, nos quais os participantes podem fazer perguntas e trocar percepções sobre a melhor forma de solucionar problemas a partir da experiência prévia do grupo. O terceiro nível de solidariedade seria o da comunidade. Esta estabelece os meios, valores e objetivos compartilhados pelo coletivo. Nesse nível, as interações acontecem no âmbito de um projeto conjunto para construir o conhecimento de forma colaborativa em processos que transcendem os indivíduos e grupos. A Wikipedia pode ser um exemplo dessa forma de construção do conhecimento, já que pode ser editada por todos, está disponível a todos e não é possível identificar um autor ou responsável de seu conteúdo.

É importante observar que nesse contexto progressivo de solidariedade nos processos de construção do conhecimento emergentes na atualidade, surgem novos papéis na aprendizagem. Esses novos papéis representam desafios para os educadores. Surgem em nossa sociedade indivíduos que são capazes de reconhecer, tanto no âmbito pessoal como no profissional, as suas próprias necessidades de aprendizagem ao longo da vida, bem como organizar os seus próprios ambientes de aprendizagem pessoal e de trabalho. Eles fazem conexões entre o que estão aprendendo, como eles aprendem e os objetivos de sua aprendizagem. Nesse sentido, as TIC's fornecem as ferramentas para a gestão de informação que lhes permitem adaptar-se constantemente. Como exemplos, podemos ver usos de portfólios de aprendizagem e ambientes de aprendizagem pessoal. O que é realmente relevante aqui não é simplesmente a tecnologia utilizada na construção desses espaços, mas todas as abordagens metodológicas, processos de design reais, com implicações educacionais e institucionais importantes. Também encontramos atualmente grupos que promovem a construção conjunta de conhecimento. As TIC's podem criar áreas de sistemas de comunicação, sites ou grupo documentos editáveis, fóruns virtuais de discussão, salas de chat e videoconferência para negociação de conteúdo, etc. Isso introduz novas formas de trabalhar para atingir os objetivos de produção comuns de aprendizagem ou de conhecimento. É importante ter em mente, porém, que a tecnologia sozinha não vai criar espaços de aprendizagem ou de comunicação. Estratégias educacionais que promovam a aprendizagem colaborativa em ambientes mediados por tecnologia são necessárias. Por último, mas não menos importante, vemos surgir comunidades ativas nos processos de construção do conhecimento e, portanto, transformando-se em verdadeiros núcleos de aprendizagem coletiva. Aqui, grupos e indivíduos oferecem os seus conhecimentos para o coletivo, enquanto eles se beneficiam de um projeto global.

É considerável o desafio que os novos papéis descritos anteriormente supõem para a educação na atualidade. É necessário educar para a participação social, colaborativa e proativa, que promova o deslocamento do aprendiz da periferia ao núcleo das comunidades de aprendizagem, ao mesmo tempo que experimenta diferentes níveis de solidariedade e compromisso com a construção do conhecimento. Todos os projetos educacionais na era digital, mas de forma especialmente urgente, aqueles que utilizam as TIC's, devem ter em conta a dimensão social da aprendizagem, utilizando as dinâmicas de comunicação que derivam das potencialidades da tecnologia para favorecer o desenvolvimento das habilidades e estratégias necessárias para atuar satisfatoriamente nesses novos papéis.

Desafios da educação numa sociedade digital

Fazer parte de uma sociedade telemática¹ pressupõe, antes de mais nada, o estabelecimento de um novo paradigma de relações interpessoais e, na educação, isso não é diferente, como bem observaram SoeK e Gomes (2008). Novas práticas docentes passam a ser necessárias que retiram o professor do seu pedestal de detentor do conhecimento, colocando-o, nesse novo paradigma, como o mediador do processo de construção do conhecimento no qual o aprendiz assume um papel ativo e proativo e a aprendizagem se dá na coprodução do conhecimento, na troca dialógica, na interlocução, na conegociação de sentidos, por indivíduos, aprendizes e professores, que, segundo Pretti (2002), estão em ambientes que transcendem as salas de aula. A palavra-chave passa a ser, portanto, a corresponsabilidade, em que ambos, aprendiz e professor, tornam-se corresponsáveis pela aprendizagem que se constrói colaborativamente. Nesse sentido, merecem destaque as palavras de um grande educador brasileiro, Paulo Freire: "...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2003, p. 47).

Dessa forma, a experiência de ensinar e aprender é ressignificada, deixando de ser uma via de mão única e passando a assumir um caminho de mão dupla no qual podem interagir vários interlocutores, todos alicerçados pela busca da coconstrução do conhecimento que é viabilizada, ao mesmo tempo, por dois vetores essenciais: autonomia e cooperatividade, na medida em que os agentes envolvidos são, concomitantemente, autônomos e cooperativos nessa nova forma de coconstrução da aprendizagem.

Portanto, um dos desafios na experiência de ensinar e aprender na sociedade digital consiste em vivenciar uma troca interlocutiva mediada pela tecnologia, em um processo de comunicação que deve equilibrar, segundo SoeK e Gomes (2008), presença e distância, integrando o humano e o tecnológico; o individual, o grupal e o social. As autoras ressaltam que o professor tutor deve “acolher, acompanhar, avaliar, orientar, motivar, mediar e facilitar o processo de ensino/aprendizagem de seus alunos” (SoeK e Gomes, 2008, p. 174).

Trata-se, assim, do estabelecimento de um novo protótipo de educação, a educação on-line, que Moran (2003) define como “o conjunto de ações de ensino/aprendizagem desenvolvidas através de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência”.

Entretanto, todas essas ferramentas tecnológicas trazem à tona alguns enfrentamentos para a educação na era digital, que podem implicar, segundo Carneiro, Geller e Passerino [s/d], novas posturas tanto dos professores quanto dos alunos, como por exemplo:

- a colaboração e a construção conjunta;
- a atividade criativa;
- a exploração da informação, promovendo a aprendizagem por descoberta;
- um novo perfil de aluno, um aluno construindo ativamente sua aprendizagem;
- a possibilidade de manter a individualidade, através de ferramentas que levem em conta as características individuais dos alunos.

Todas essas novas formas de comportamento resultam no desafio decisivo de entender e conceber de forma diferente, portanto, a aula, a sala de aula e os papéis de professor e aluno. Assim, “incorporar tecnologias da informação e da comunicação ao processo educativo implica, antes de tudo, compreender as formas de acesso ao conhecimento, os benefícios que advêm delas e com que objetivos utilizá-las” (Carneiro, Geller e Passerino, [s/d]).

Nesse sentido, Moran (s/d) coloca em xeque o tradicional conceito de sala de aula, ao considerar que professores e alunos estarão motivados se conceberem a “aula” como pesquisa e intercâmbio e não como um espaço e tempo determinados. Nesse sentido, vislumbra-se também um redimensionamento do papel do professor, que cada vez mais torna-se, segundo o autor, “um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos na instigante aventura do conhecimento”.

Para Carneiro, Geller e Passerino [s/d], o professor, nesse novo paradigma de educação, orienta a aprendizagem dos alunos, auxilia no esclarecimento de suas dúvidas, identifica dificuldades, sugere novas leituras ou atividades. Até aí nada muito diferente do que ocorre no espaço de uma sala de aula presencial. O que diferencia esses espaços é, definitivamente, a forma como o professor exercerá essas tarefas.

As autoras destacam a consideração de Moran (s/d) de que o papel do professor como gerenciador de aprendizagem representa, portanto, uma metamorfose no que se refere às funções que o professor tinha como hábito desempenhar em sala de aula.

No espaço virtual, o professor passa a ser moderador e/ou mediador, encorajando o aluno a se sentir parte atuante desse universo. Isto é, o esforço do professor em um espaço virtual está não apenas no domínio de um conteúdo, mas na capacidade de incentivar a comunidade de alunos em torno da sua própria aprendizagem, fomentando o debate, mobilizando-os para o processo de cooperação (Carneiro, Geller e Passerino, [s/d]).

O aluno, por sua vez, não é, segundo as autoras, um participante passivo no processo de aprendizagem, um mero receptor de informações, uma vez que se busca, apesar da distância, “o estabelecimento de

relações dialógicas, críticas e participativas entre todos os envolvidos (professor e alunos - alunos e alunos)".

De tudo que se expôs, as autoras demonstram que, diante dessa realidade telemática, os papéis de professor e aluno sofrem uma profunda transfiguração. Dessa forma, o aluno não assume mais o papel de mero receptor de conteúdos a serem reproduzidos, e o professor, por sua vez, não atua mais como um transmissor soberano de conhecimento, o dono do saber, numa perspectiva essencialmente unidirecional; pelo contrário, o professor assume o papel de mediador para a aprendizagem do aluno.

Além disso, destaca-se que ser um aluno em um espaço virtual de aprendizagem é ser capaz de atender às demandas dos novos ambientes virtuais de aprendizagem, de se perceber como parte de uma comunidade virtual de aprendizagem, muitas vezes, cooperativa, e desempenhar o novo papel a ele reservado nesse espaço (Carneiro, Geller e Passerino, [s/d]).

Assim, entre todos os participantes dessa "nova" forma de educação, nessa "nova" sociedade, instaura-se, segundo as autoras, uma parceria em uma comunidade de aprendizagem.

Nesse sentido, tornam-se, assim, necessárias práticas de interpretação e de produção de texto renovadas que deem conta desses novos contextos de leitura e escrita transformados. Os atos de ler e escrever assumem, dessa forma, uma nova dinâmica que exige novas habilidades e competências tanto do professor, quanto dos alunos.

Ao professor, torna-se necessário saber utilizar as ferramentas das tecnologias da informação como estratégia para o estabelecimento de uma aprendizagem cooperativa, entendida como um processo constante e contínuo, capaz de desenvolver o letramento digital, baseado em aprimoramento de capacidades de autonomia, criatividade e criticidade no ato de ler e escrever.

Soares (2002, p. 144), ao entender o letramento como um fenômeno plural, propõe que se pluralize a palavra – letramentos – entendendo que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos. Dessa forma, a autora define esse fenômeno "como estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que desempenham efetivamente as práticas de leitura e de escrita, e participam de forma competente dos eventos de letramento".

Já ao aluno, cabe desenvolver uma habilidade de interagir satisfatoriamente, de forma ética e crítica, na realidade virtual, que, ao apresentar o texto na tela, provoca, conforme Chartier (1994, p. 100), uma reconfiguração da relação entre autor e leitor, autor e texto, leitor e texto, assim como entre as diferentes maneiras de ler:

Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais.

Soares (2002) destaca, inclusive, que a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças na relação entre o ser humano e o conhecimento. Nesse sentido, torna-se impossível desvencilhar o campo da educação dessa nova realidade. Ressalta-se, portanto, que fazer parte dessa nova sociedade letrada demanda participar efetivamente do ciberespaço que Lévy (1999, p. 17) define como "o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores".

Conclusão

Partindo da premissa básica da concepção de texto, linguagem e comunicação como constructos da enunciação, pretendemos, neste artigo, refletir sobre a cibercultura e a construção do conhecimento,

avaliando as consequências desse fenômeno para as práticas de ensinar e aprender leitura e escrita nas novas condições da era digital.

Ao considerar as TIC's como extensão do organismo humano que amplifica a capacidade de comunicação do homem, tanto na produção de seus discursos como na interação com o outro na vida em sociedade (Mari, 2006), fomos guiados a buscar entender: como fica, então, a relação do homem com o conhecimento e o papel do contexto educacional diante dessa realidade?

A era digital trouxe implicações inescapáveis para o campo da aprendizagem e das interações interpessoais. Como consequência, ensinar e aprender na sociedade digital passa a requerer um novo paradigma em que se torna imprescindível a tecnologização de espaços educacionais. Entretanto todo esse processo deve partir da necessidade de repensar a questão da autoridade em ambientes estruturados para a construção do conhecimento. Nesse sentido, cabe ao educador compartilhar autoridade com seus estudantes, ampliando as oportunidades de cooperação e o intercâmbio de informações, e proporcionar a cada estudante a chance de estabelecer seus próprios limites. Ao estudante, cabe ser participante ativo na (re)elaboração não só de seus próprios conhecimentos, mas também dos conhecimentos que lhes são apresentados.

Instaura-se, portanto, a necessidade iminente de uma nova pedagogia que se baseia no valor da generosidade e não da competitividade. É nesse sentido que, reconhecendo a relevância das interações sociais entre os indivíduos que atuam em um mundo social, as teorias da aprendizagem atuais adotam uma abordagem da aprendizagem colaborativa em que o professor assume o papel de mediador do processo de construção do conhecimento e o aprendiz o de participante ativo e proativo, sendo, portanto, ambos corresponsáveis pela aprendizagem que se constrói colaborativamente.

Dessa forma, inaugura-se uma ressignificação da experiência de ensinar e aprender, na qual todos os envolvidos estão alicerçados pela busca da coconstrução do conhecimento que se dá, concomitantemente, de forma autônoma e cooperativa.

Enfrenta-se, assim, o grande desafio de compreender e conceber, de forma diferente, os conceitos de aula, sala de aula e papéis de professor e aluno, todos remodelados em uma nova dinâmica refletida na e pela sociedade digital.

Notas

¹ Esse termo se refere à cultura baseada na comunicação digital e em rede. Trata-se de uma expressão recorrentemente utilizada no Brasil. Carneiro, Geller e Passerino (s/d) consideram que a origem da palavra telemática se deve à "junção das palavras tele(comunicação) e (infor)mática e, segundo o Houaiss (2001) é 'a ciência que trata da transmissão, a longa distância, de informação computadorizada'"

Referências

- Baker, M.J., Quignard, M., Lund, K. & Séjourné, A. (2003). Computer-supported collaborative learning in the space of debate. In B. Wasson, S. Ludvigsen & U. Hoppe (Eds.) *Designing for Change in Networked Learning Environments : Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning 2003*, pp. 11-20. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Benveniste, E. (1958). Problemas de linguística geral I. *Campinas: Pontes*, 1988,p.285.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Carneiro, M.; Geller, M.; Passerino, L. Navegando em Ambientes Virtuais: Metodologias e Estratégias para o Novo Aluno. Disponível em:< <http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/carneiroNavegando.pdf>>. Acesso em 24 maio 2016.

- Charaudeau, P. (2006). *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto.
- Chartier, R. (1994) Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: UnB. p. 95-111.
- Coscarelli, Carla Viana. *Reading multiple sources on line*. Disponível em: <www.rsd.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/1147/809>. Acesso em 02 jun.2016.
- Crook, C. (1996). *Computers and the collaborative experience of learning*. New York: Routledge.
- De Oliveira, J. M., Henriksen, D., CastaD., Casta.Marimon, M., BarberB, E., Monereo, C., C Mishra, P. (2015) The educational landscape of the digital age: Communication practices pushing (us) forward (Special Issue). RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, Vol. 12, No. 2, pp. 14–29. doi:<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2440>
- Dillenbourg, P (2000). *Virtual learning environments*. Workshop on virtual learning environments. Retrieved from <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>
- Eco, U. (1979) *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva.
- Freire, P. (2003) *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Harasin, L. et al (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy, learning: A multimodality approach*. London: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemos, André. *Cibercultura como território recombinate*. Disponível em: <<http://www.com.ufv.br/cibercultura/wp-content/uploads/2014/02/01.-Andr%C3%A9-Lemos-Cibercultura-como-Territ%C3%B3rio-Recombinante.pdf>>. Acesso em: 02 jun.2016.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Kress, G. (2006). Meaning, learning and representation in a social semiotic approach to multimodal communication. In A. McCabe, M. O'Donnell, & R. Whittaker (Eds.), *Advances in Language and Education* (pp. 15–39). London: Continuum.
- Mari, H. (2016) *Linguagens, discursos e tecnologias*. Conferência Programa de Pós-graduação em Estudos de linguagens. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 23 fev. 2016. Texto impresso, p.3.
- Moran, J. M. (2003) Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (org.) *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo, Loyola.
- MORAN, J. M. *Educação inovadora na sociedade da informação*. Disponível em: <www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/moranEducacao>. Acesso em 24 maio 2016.
- Pretti, O. (2002). *Fundamentos e políticas em educação a distância*. Curitiba: IBPEX.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Soares, M. (2002) Novas práticas de leitura e escrita: letramento digital. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2016.
- Soek A. M; Gomes, D. L. (2008) As relações de ensino/aprendizagem na Educação a Distância e o trabalho do tutor como mediador do conhecimento. In: *Revista Intersaberes/ano3* n. 6, p. 166 - 176 | ISSN 1809-7286.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E (2001). *Comunidades de prática. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.