



MEDIAÇÃO DE AUTORIAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGENS¹

AUTHORSHIP MEDIATION IN VIRTUAL LEARNING AND TEACHING ENVIRONMENTS

Marlene de Alencar Dutra (IFCE) - marlene.dutra@ifce.edu.br

Resumo:

Este artigo trata dos processos de mediação de autorias, tendo como foco o ensino-aprendizagem on-line em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagens. Procura identificar e analisar condições que promovam uma mediação interativa comprometida com a produção de conhecimento como prática social, a qual favoreça os encontros e os desencontros promovidos nesses espaços de múltiplas aprendizagens que ocorrem através dos diálogos, ruídos, tempestades de informações e silêncios provenientes das relações humanas no ciberespaço, os quais demonstram as contradições e as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem intencional, sistematizado, interativo e autônomo. Tendo a etnopesquisa como política de investigação, a pesquisa participada como melhor instrumento para abordar a construção de sentidos e a etnometodologia como abordagem para análise das mediações de autorias nos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagens, desenvolvemos um curso de extensão no ambiente virtual moodle para professores e pesquisadores interessados em conhecer e refletir acerca da constituição de uma comunidade virtual de aprendizagem. Neste locus fértil de pesquisa, passamos a compreender a auto-eco-organização do ambiente virtual e o sentimento de pertença como fundamentais para que os autores-atores criem e recriem seus dispositivos aprendentes para dar sentido ao design educacional proposto.

Palavras-chave: *Mediação de Autorias – Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem – Design Educacional– Silêncio Virtual*

Abstract:

This paper deals with the authorship mediation processes, focusing on online Virtual Environments for Teaching and Learning. This work seeks to identify and analyze conditions that promote an interactive mediation committed to the production of knowledge as a social practice, which favors the similarities and differences promoted in these spaces of multiple learning occurring through dialogues, sounds, information storms and silence from the human relations in cyberspace, which shows the contradictions and dynamics of intentional teaching-learning process, systematic, interactive and autonomous. Having etnopesquisa as research policy, participatory research as best instrument to address the construction of meaning and ethnomethodology as an approach to analysis the mediations of authorship in Virtual

¹O trabalho é a atualização das reflexões defendidas na dissertação de mestrado da autora, em 2015, pelo Programa de Pós-graduação Educação e Contemporaneidade da UNEB, cujo título é Mediação de Autorias e Avaliação Solidária em Comunidades Virtuais de Aprendizagem, que se encontra disponível no http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=130330





Teaching and Learning Environments. We developed an extension course in Moodle virtual environment for teachers and researchers interested in learning about and reflect on the creation of a Virtual Learning Community. In this fertile research locus, we understand self-eco-organization of the virtual environment and the sense of belonging as key for authors-actors create and recreate their learners devices to make sense of the proposed educational design.

Keywords: Authorships Mediation - Virtual Learning and Teaching Environments - Educational Design –Virtual Silence

1. Introdução

As mudanças e as transformações aceleradas na chamada sociedade em rede (CASTELLS, 2005) exigem novas formas de ensinar e aprender que rompem com o domínio da escola sobre os conteúdos necessários e definitivos à (in)formação de todos os indivíduos. Reconhecendo os sujeitos como aprendentes, potencialmente criativos e surpreendentes nos seus saberes, é a possibilidade de respeitá-los na rede cognitiva da construção coletiva. Embasada neste raciocínio e nos estudos de Vigotski (1998, 2000) e Freire (1987, 1996), destaca-se que o desenvolvimento cognitivo fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais estão implicadas num processo histórico, considerando os aspectos filogenéticos, sociogenéticos e ontogenéticos das teias de interações do processo de humanização.

Assim, a relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos que envolvem processos de internalizações interpessoais e intrapsíquicas (VIGOTSKI,1998), os quais não podem ser desconsiderados na ecologia cognitiva própria da práxis do viver e que, em uma relação dialógica-dialética, promovem rupturas para transgressões individuais e coletivas.

Nesse sentido, este trabalho explora a abordagem construtivista sociointeracionista, mediante as suas dimensões social, construtiva e interacional, as quais se solidarizam na perspectiva dos sujeitos construir e reconstruir os seus conhecimentos em um processo de aprendizagem permeado pela dialética entre as ações reflexivas e as interações dialógicas contextualizadas com o outro e com o meio. Nesta pesquisa, reafirmamos os ensinamentos do mestre Freire (1987), de que ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão; e da professora Teresinha Fróes (2000), ao assumirmos que a aprendizagem será considerada como um processo de ligação entre o indivíduo e o mundo em que vive, garantindo-lhe a construção de seus próprios sentidos, significados e dissensos, em múltiplos âmbitos, a partir de suas próprias leituras de mundo (que são subjetivas e enraizadas), de suas interações socioculturais, bem como das informações e do conhecimento acumulado e disponível na sociedade.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem, potencializado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), nos traz novos dilemas aos cenários pedagógicos, uma vez que o princípio básico da Didática Magna (COMENIUS, 1997) e a ilusão de muitos professores de ensinar tudo a todos não atende à demanda da sociedade atual, já que a emergência do ciberespaço não significa em absoluto que tudo esteja, enfim, acessível, mas que tudo está definitivamente fora de alcance (LÉVY,1999). Atentos a este aspecto, torna-se necessário estar alerta às fragmentações que ocorrem no *design* educacional e nas propostas didáticas voltadas aos cursos *on-line* em Ambiente Virtual de Ensino e





Aprendizagem (deste ponto em diante AVEA), pois não podemos continuar buscando respostas pontuais e precisas às questões clássicas de “como ensinar?” ou “o que ensinar?”, que implicam em um movimento circular na relação forma-conteúdo que engessa o espaço virtual e destitui os atores-autores da dinâmica da interatividade dos saberes diante da produção de conhecimento historicamente construído.

A proposta de trabalho pedagógico que fundamentou o *design* educacional do AVEA foi o campo da pesquisa no curso de extensão Comunidades Virtuais de Aprendizagem e teve como pilares a instauração de uma lógica heterárquica com a finalidade de promover a socialização de diferentes saberes, fazeres, e a criação de novos/outros espaços de aprendizagens mediados pelos sujeitos envolvidos e pelas interfaces do ambiente *moodle*. Assim, as preocupações centrais estavam focadas na modelagem do AVEA e na práxis pedagógica a serem potencializadas no contexto do curso.

2. Mediação, alteração e autoria

Ao longo da revisão de literatura sobre a temática proposta neste artigo, deparamo-nos com diferentes conceitos e entendimentos acerca do processo de mediação para o ensino *on-line*. Conforme veremos a seguir, estes, em sua maioria, enfocam a técnica como mediadora do processo ou o professor como centro mediador, o que dicotomiza o caráter dinâmico do desenvolvimento da aprendizagem contextualizada.

De acordo com Gutiérrez e Prieto (1994, p.62), a mediação pedagógica, voltada para a educação a distância, “é o tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade”. Apesar de se colocarem em oposição aos sistemas de instrução, os autores centram sua preocupação no “conteúdo mesmo” (Ibidem), que deverá ser selecionado, passar por um tratamento a fim de se tornar acessível e organizado tendo em vista a autoaprendizagem. Mesmo que este conceito seja datado e levando em consideração o seu momento histórico, ele ainda continua sendo utilizado como referência para pensar a educação no espaço *on-line*, pois “participação, criatividade, expressividade e relacionalidade” (Ibidem) parecem dar conta da exigência de um paradigma relacional (MORAES, 1999). No entanto, se olharmos atentamente, identificamos que os aspectos do ato educativo ainda se pautam no processo de comunicação clássica: emissor – mensagem – receptor, a partir do qual todas as possibilidades serão descritas e definidas por aqueles que estiverem no comando do processo e asseguradas pela avaliação classificatória, que supostamente garantirá o domínio dos conteúdos.

Ainda por mediação pedagógica focada no papel dominador do professor, podemos refletir acerca da definição trazida por Masseto (2000, p. 144-145), a partir da qual a mediação é “a atitude, o *comportamento do professor* que se coloca como facilitador, incentivador ou modificador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”. Segundo o próprio autor, o papel do professor e dos materiais a serem trabalhados ganham um “novo colorido”, ao mesmo tempo em que se “evidencia o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator” (Ibidem).





Esses modelos falsamente democráticos, que imprimem a ilusão da autonomia e do diálogo, configuram-se no nosso entendimento como autorias-autoritárias, pois, de forma elaborada, os sujeitos são levados a serem apenas atores e a compactuar livremente com textos que não são de sua autoria, porque, nesse processo, são desconsiderados os seus saberes enraizados e se cria, então, uma armadilha quanto ao discurso neoliberal do “aprender a aprender” como necessidade para acompanharem o acelerado processo de modificação da sociedade.

O ‘aprender a aprender’ aparece, assim, na sua forma mais destorcida e dissimulada² ao ser aplicado aos trabalhos desenvolvidos com as tecnologias da comunicação e informação, os quais usam este lema sintetizando uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos em AVEAs controlados e que imprimem uma falsa ilusão através de *design* educacional, que desconsidera a lógica de ensino e supervaloriza a lógica de treinamento (*coaching*) (DUARTE, 2016). Quando muitos educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante alertar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção capitalista (DUARTE, 2000).

No momento em que se toma o lema do aprender a aprender, do ensinar por competências, da valorização e do treinamento de habilidades e procedimentos para lidar com os conhecimentos dos sujeitos, se desconsidera o potencial verdadeiramente criativo e inventivo dos atores-autores que não se anestesia diante dos processos de adaptação e aceitação dos ideários capitalistas, e por isso rompem com essa pseudodemocracia, tornando processualmente ativa as possibilidades de transformação intercrítica do ser humano que não se dissocia do seu momento histórico, social, político e econômico.

Nessa perspectiva é que percebemos, nas Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVA), a possibilidade de se trabalhar com as mediações interativas de autorias que promovem alterações e reconhecimento de coautorias em oposição às de autorias-autoritárias inscritas nos modismos pedagógicos, as quais criam a ilusão dos sujeitos ativos e autônomos que atenderem a um mercado de trabalho competitivo e individualista.

Isso implica ainda o princípio da auto-eco-organização e das relações dialógicas-dialéticas estabelecidas nas CVA, a partir das quais os processos de mediações interativas envolvem todos os sujeitos como aprendentes e mediadores da prática educativa, que ocorre em um AVEA envolvendo trocas complexas e sinérgicas que articulam e implicam os atores-autores ao suporte técnico. Isso significa que não cabe pensar na mediação das “novas tecnologias” ou na mediação de professores e alunos separadamente, pois existe uma interdependência desses elementos que garantem a vida e a riqueza nesses espaços de confronto, de diferenças, de itinerâncias e de errância.

Para além da autoaprendizagem gestada isolada e individualmente, precisamos pensar na auto-organização dos seres humanos, o que requer um compromisso político,

²O aprender a aprender fundado a partir de Dewey, através da pedagogia do aprender, precisa ser melhor fundamentado na obra deste autor, que buscou conciliar teoria e prática a partir da experiência, não cabendo a este autor as distorções neoliberais ao termo. Aprofundar em Arte como experiência. (DEWEY, 2010).





ético e social a partir do qual a autonomia torna-se uma “experiência estimuladora da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 107). É nesse sentido que buscamos definir, a partir da teoria de Vigotski, as bases que fundamentam uma mediação interativa voltada à promoção de alterações e constituição de autorias, sem desconsiderar todos os elementos envolvidos em um AVEA, pois, de acordo com o próprio Vigotski, “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como altera a própria natureza do homem” (1998, p. 73).

2.1. Mediação interativa de autorias: interações múltiplas

Inicialmente, pensaremos na mediação interativa que ocorre em um ambiente virtual, que não são espaços fechados com “ferramentas” de interação, visto que estas são retroalimentadas nos percursos itinerantes e errantes dos sujeitos em processo de ensino-aprendizagem. Cabe perceber, a partir de um olhar multirreferencial, a relação estabelecida entre sujeitos, saberes e interfaces e, nessa interdependência, compreender a plasticidade, reversibilidade e interatividade que ecologizam os atores-autores ao ambiente virtual, promovendo a constituição de um AVEA.

Nessa dinamicidade, podemos encontrar um conceito de aprendizagem em Vigotski (1998), que nos ajuda a pensar sobre as relações implicadas dos sujeitos nos AVEA. Apesar de o autor não refletir acerca do desenvolvimento e da aprendizagem *on-line*, este demarcava a dimensão histórico-social em seu trabalho, em que a atividade humana é mediada pelas produções culturais e técnicas.

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (VIGOTSKI, 1998, p.108).

Para Frawley (2000, p. 173), “a mediação é uma instrumentação *on-line*”. Nesse sentido, ela promove desencadeamento de pensamentos e geração de significados em um contexto intersubjetivo de desenvolvimento através da ajuda e partilha de diferenças, conflitos cognitivos e de vivência com as tecnologias da informação e da comunicação.

Ressalte-se que é pelo uso de meios artificiais que ocorre a transição para a atividade mediada a partir da qual emergem as funções cognitivas superiores e, segundo Vigotski (1998, p. 32), “embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo”. É exatamente nessa unidade que identificamos a mediação interativa de autorias, voltada ao ensino *on-line*, como possibilidade de o homem produzir alterações a si mesmo e ao ambiente virtual. O autor ainda destaca que “nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (Ibidem, p. 22-23).

Assim, os atores-autores realizam suas mediações por meio de instrumentos e de signos que constituem o ambiente de aprendizagem *on-line* e estes são criados e recriados





pelos seus integrantes e pelo desenvolvimento tecnológico como necessidade da práxis humana. Nesse engajamento, ocorre a ação da reversibilidade que atua sobre estes, permitindo o acompanhamento e a transformação dos seus comportamentos. Para melhor entender a relação entre signo e instrumento, a qual é conflituosa, procuremos, a partir de Vigotski (1998), estabelecer tal diferenciação sem perder de vista que,

a diferença mais essencial entre signo e instrumento e a base de divergência real entre as duas linhas consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar à mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VIGOTSKI, 1998 p.72-73).

Corroborando Gomez (2004), a mediação é um processo importante nesse contexto, porque nele intervêm diversos agentes com os objetos resultantes de suas atividades culturais e científicas; e a linguagem, com sua função comunicativa, estabelece as bases da compreensão e da intenção dialógica das ideias e vivências do dia a dia por ser uma construção social, mesmo que em sua dimensão mais pessoal.

A mediação interativa de autorias não ocorre apenas através dos instrumentos (externos), dos signos (internos), na centralização da técnica, ou do sujeito, ela se encontra nas interações múltiplas que lidam com o instável, o imprevisível e o inédito, onde o consenso tem seu lugar e o dissenso não é desconsiderado, uma vez que os conflitos e as negociações podem promover alterações junto aos atores-autores. Isso implica a capacidade de levar o outro além do seu Nível de Desenvolvimento Real (NDR), pois essa relação híbrida de autoria interfere na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZPD) e favorece a colaboração e a solidariedade pautada na ética e no compromisso histórico-social.

A necessidade de entender e conviver com colaboradores mais capazes em um AVEA promove um descentramento da autoridade do “professor-orientador” no momento em que este se autoriza e reconhece a autoria do outro, fazendo emergir as diferenças e as singularidades. Nesse encontro, a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Proximal (ZPD), na qual os atores-autores estão atuando de maneira auto-organizacional, não é de domínio ou definição única, mas subjetiva e múltipla. Dessa forma, ao ser expressa no ambiente virtual através da linguagem, temos na ZPD o desenvolvimento potencial das relações dialógicas e dialéticas que incluem o silêncio virtual como etnométodos na resolução de situações-problema vivenciadas na práxis dos AVEAs. Ressalte-se que uma mediação interativa de autorias não desconsidera tais elementos no contexto, pois o diálogo, em uma relação dialética, escuta as múltiplas vozes, os ruídos e as tempestades de ideias que surgem na relação comunicacional. Por isso, também não poderá deixar de considerar através de uma escuta sensível (BARBIER, 1998) o silêncio virtual como integrante das diferenças e dos dissensos que contrariam a ordem pré-estabelecida.

3. Mapeando o contexto da pesquisa





O curso de extensão Comunidades Virtuais de Aprendizagens, ofertado em sua segunda edição pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, foi o contexto, campo da pesquisa, que envolveu conflitos e contradições próprios das relações humanas vivenciadas por 30 sujeitos (graduandos ou graduados, mestres ou mestrandos, doutores ou doutorandos) que se inscreveram espontaneamente pela WEB através do site www.comunidadesvirtuais.pro.br. Nesse universo, oito eram homens e vinte e duas eram mulheres, e a formação acadêmica variava entre graduandos, graduados, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores com interesses nas áreas de Educação, Comunicação, Psicologia e Análise de Sistema. Trata-se de um grupo bastante heterogêneo, mas com um interesse imediato em comum: conhecer e refletir acerca da constituição de uma CVA.

Como afirma Macedo (2000, p.160 -161), “os pesquisadores e pesquisados, todos, são sujeitos que pensam, refletem sobre sujeitos e é aí que brota a fantástica e complexa relação de produção do saber das ciências antropológicas e das ciências da educação”. A etnopesquisa se delineou neste artigo pelo posicionamento político na medida em que considera a hermenêutica crítica aliada às ciências e ao percurso científico, prevalecendo a criação e o despertar do método.

Desenvolver uma etnopesquisa (MACEDO, 2000) implica uma política de investigação e formação que se constitui uma transgressão ao método, não percebida aqui como algo linear, fechado, mas dialógico, em que se deve estabelecer uma discussão, exercitando o pensamento complexo, lidando e compreendendo com a auto-eco-organização, as incertezas e as inter-relações em um processo relacional. Tal implicação se baseou na permanente promoção da ação-reflexão em um contexto de mudanças sociais, pela sua característica dialógica, que analisa a relação de poder diante do discurso, e pela convivência e participação dos sujeitos estabelecidos no AVEA, o qual foi campo desta pesquisa.

Considerando o compromisso e a coerência dos recursos utilizados em uma etnopesquisa para a coleta de dados, passamos a perceber as interfaces síncronas e assíncronas do *Moodle* como indispensáveis à apreensão de sentidos, pois estas se constituem em dispositivos de pesquisa, os quais registraram e documentaram as representações e vivências dos atores-autores que, de forma encarnada, imprimem suas marcas, impressões e encontros nas interfaces, constituindo um espaço auto-organizável de trânsito entre os sujeitos envolvidos.

Por meio de uma etnometodologia (COULON, 1995), voltada para a discussão dos aspectos qualitativos dos dados, tornou-se possível a reflexão sobre as ações e as representações dos atores-autores sociais constituídas nas interfaces, reconstituindo sua linguagem, suas formas de comunicação e compreensão das relações estabelecidas no fazer cotidiano dos AVEA.

Nessa perspectiva metodológica, passaremos, a seguir, a verificar as construções e as fundamentações vivenciadas a partir dos encontros e desencontros ocorridos no campo desta pesquisa.

4. Desafio: práxis mediadora de autorias

Inúmeros são os desafios, sonhos e desejos dos sujeitos - profissionais em educação ou não - ao enveredarem nas práticas e nas pesquisas do ensino *on-line*. Desmistificar visões





messiânicas ou tecnofóbicas que envolvem muitos mitos da educação a distância e das chamadas novas tecnologias é, sem dúvida, uma das primeiras barreiras do engajamento dos atores-autores que se propõem a um projeto intencional e institucional de aprendizagem no ciberespaço. Nesse sentido, os processos de identificações se estabelecem favorecendo a interatividade, negociação e comunicação. As crenças e/ou descrenças começam a delinear a ZDR (Zona de Desenvolvimento Real) do grupo, demarcando os contextos dialógico-dialéticos que configuram o AVEA.

Na contramão da criatividade, as transposições de práticas cristalizadas equivocadamente no ensino presencial, sob a égide do tradicionalismo, behaviorismo, tecnicismo e construtivismo, emperram o trânsito autônomo, ético e errático-criativo dos atores-autores, que assumem papéis engessados de professores ou alunos conectados pela cibercultura, mas limitados pelo condicionamento e *habitus* coisificados pelas práticas pedagógicas. Muda-se a relação espaço-tempo, entretanto, o empobrecimento das ações pela visão fragmentada e individualista restringe e centraliza a mediação aos comandos do professor ou da tecnologia empregada, levando ou mantendo o “aluno” em uma pseudoautonomia quando, em verdade, este desenvolve um procedimento autodidata com nível de interatividade reativa que depende da previsibilidade e da automação nas trocas (PRIMO; CASSOL, 2016) e acaba sendo confundida com a postura autônoma defendida neste trabalho. Para uma melhor elucidação, vejamos Preti (2005) quando elucida tal diferenciação a partir de suas pesquisas e pontua que

um dos principais objetivos das instituições de educação a distância é formar estudantes autônomos. Mas aqui tropeça-se, na maioria das vezes, em confusões e equívocos conceituais, ao se utilizar o termo “autonomia” como sinônimo de autonomização ou - o que é mais freqüente - de autodidatismo, capacidade de a pessoa estudar por conta própria e que se aproxima muito do slogan “faça você mesmo” (do-it-yourself), típico das fases pós-fordista (PRETI, 2005, p.121).

Deve-se, então, instaurar outros regimes de sentido, potencializar as práticas autônomas, problematizar, compartilhar saberes e promover autoria como “capacidade de fazer de si mesmo o seu próprio autor, de tornar-se a si mesmo o autor de si mesmo” (ARDOINO, 1998, p.25), que implica colocar-se na posição de coautores que, no encontro com o outro, se altera. Sob tal abordagem, precisamos nos propor a outras dinâmicas de aprender, a partir das quais as mediações da tecnologia, da cultura e do outro nos destituam do autoritarismo e dos privilégios de “professores mediadores” ou de “alunos”, para enfrentarmos o grande desafio da mediação de autorias que se encontra na responsabilidade coletiva e ética de mobilizar coautorias na construção hipertextual e polifônica das aprendizagens em um AVEA. É como nos ensina Macedo (2006, p.07), de forma provocativa, “a ética não é senão o difícil trabalho em que tento conjugar o crescimento de outrem ao meu e em que, criando permanentemente mediações para não me tornar mediador, permito que ele se liberte de mim”.

Destaque-se que compartilhar mediações em um ambiente de aprendizagem é reconhecer a fonte de auto-eco-organização do desenvolvimento em espiral, “passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VIGOTSKI, 1998, p.74).

Considerando essa perspectiva, é importante atentar ao projeto político pedagógico





on-line, para que este seja coerente com a práxis cotidiana, não desconsiderando a multiplicidade dos sentidos e significados das ações desenvolvidas no contexto. Isso porque, no processo de constituição de uma CVA, deparamo-nos com posturas conflitivas e contraditórias que podem emperrar o desenvolvimento das atividades ou favorecer o debate e o desenvolvimento da aprendizagem no descontar das diferenças.

Aspectos como responsabilidade, ética, tolerância e confiabilidade devem fazer parte do contrato didático estabelecido entre os atores-autores para que, na dinâmica das mediações, se considerem todos os elementos envolvidos no encontro do individual com o coletivo (*eu* com o *outro*), pois, caso não haja confiança, as potencialidades intercríticas e criativas ficarão latentes, no silêncio.

4.1. Mobilizando o silêncio virtual

Também no espaço *on-line*, torna-se necessário entender que o silêncio está relacionado com a dialógica, com o *outro*, com as contradições e com a maneira de significar (ORLANDI, 1992), o que implica dizer que a política do silêncio esconde sempre outros dizeres, outros sentidos, e não a simplificação da ausência. De acordo com Gonçalves (2006, p.175), “o silêncio virtual pode apresentar conotações variadas, uma vez que pode ser manifestação de passividade, de dificuldades emocionais ou de aprendizagem em silêncio”. Entendendo os vários aspectos a serem investigados diante do silêncio virtual, acrescentaríamos aos citados pela autora a dificuldade em trabalhar com as diferentes interfaces virtuais disponibilizadas no ambiente, bem como os diferentes processos de silenciamento diante das relações de poder/saber virtualizadas pelo grupo social. Atenemos para Franco de Sá (2016) ao nos conclamar a tirar o silêncio da sua imobilidade e arrumar os excessos da linguagem, preparando uma relação fundamental com o silêncio e evitando o esvaziamento do diálogo, pois “a importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental” (FREIRE, 1996, p.132).

Nesse contexto, cabe, ainda, uma discussão ética acerca da postura do silencioso virtual que não assume uma atitude colaborativa diante do projeto solidário, pois não interfere diretamente com a sua construção, tornando-se corresponsável. Em contrapartida, surgem alguns questionamentos críticos acerca da aceitação dos demais integrantes da comunidade diante da passividade apresentada pelos silenciosos, por exemplo: ignorar os silenciosos também não seria uma forma de evitar o encontro? Considerá-los evadidos não é mais fácil que entrar no jogo das diferenças? Tomá-los como parâmetro contrastivo para medir quantidade de postagens em um momento avaliativo é justo? Essas questões não são para serem respondidas fora de uma situação real com todos os elementos envolvidos; são, na realidade, para destacar que os silenciosos virtuais, em sua maioria, só são percebidos no momento da avaliação dos cursos *on-line* e que esta não pode se configurar na práxis dos AVEAs, comprometida e mobilizadora da ecologia cognitiva presente nos seus múltiplos espaços e interfaces. Ademais, a responsabilidade ética dos atores-autores com os seres humanos envolvidos na mediação de autorias pressupõe uma avaliação implicada como acompanhamento solidário e coletivo da atividade de aprender que, nos silêncios e ruídos, favorece a intercrítica e trabalha com as diferenças como fundante do processo de humanização.





Evidentemente, de nada adiantarão tantas palavras e tantos silêncios nas interfaces virtuais caso não sejamos capazes de compreender e vivenciar tais experiências de maneira auto-eco-organizável e de evitar as marginalizações. Nas sábias palavras de Freire (1987), pode-se compreender que os seres humanos (interagentes nos espaços virtuais)

jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 1987, p.61).

Destacamos que o silencioso virtual desenvolve seu processo aprendente no silêncio, através de mediações interativas que ocorrem na comunidade de aprendizagem na qual ele está inserido e foi aceito pelo grupo em algum momento. Nesse entendimento, sua aprendizagem e seu desenvolvimento são sociais, levando em conta que o meio (neste caso, o ambiente virtual) favorece a mediação entre o interno e o externo. Frawley (2000, p.91) contribui para esse entendimento quando afirma que “em um sentido real, duas mentes são melhores que uma, mesmo se esse fato significar que as duas são nossas: uma mente privada, interna e uma mente pública, externa”.

Tomemos este como um dos grandes desafios da mediação de autorias em um AVEA: mediar, problematizar e trazer à tona o silêncio para ser escutado, não como problema marginalizado, mas como integrante da totalidade da práxis cotidiana, uma vez que os silenciosos não estão ausentes, pois fazem parte da trama ecológica e cognitiva que é vivenciada em AVEAs.

5. Considerações: ampliando os desafios

As articulações praxiológicas envolvendo tecnologia, saberes e atores-autores devem abordar esses três aspectos da prática mediadora de autorias sem negligenciar, valorizar ou reduzir a análise de uma ou outra. É imprescindível que as múltiplas mediações mantenham os três polos unidos e em movimento, assegurando a coerência epistemológica da práxis educativa. Desse modo, para superar a ligação unidirecional da comunicação, explorar as interfaces *on-line* como espaços de construções colaborativas e com o registro das experiências de aprendizagem intercríticas e promotoras da autoria criativa dos atores-autores, torna-se necessário romper com o “falar-ditar” do mestre, bem como a centralização das funções do professor conteudista, do formador e/ou tutor.

No espaço aberto, nas navegações, nas colaborações, nas criações e nas participações coletivas ou individuais, os atores-autores precisam trilhar seus caminhos de acordo com suas motivações, tendo um plano educativo consistente que, com sinalizações, promovam a coautoria e favoreçamos múltiplos percursos no labirinto hipertextual. As possibilidades não-sequenciais e não-hierárquicas podem permitir a todos os envolvidos, no AVEA, espaços aprendentes singulares/múltiplos, que possuem traçados cartográficos diferentes para cada percurso, a partir de um *design* educacional explícito, compartilhado e com mediações interativas de autorias que escutam de forma sensível a polifonia e os silêncios virtuais, a fim de garantir o trânsito dos autores-atores na configuração de diferentes projetos que nascem dos desejos e das necessidades subjetivas, sem





desconsiderar a importância fundante da generosidade intelectual, da solidariedade e do sentimento de pertencimento que promovem o engajamento coletivo.

Obviamente, não nascemos professores ou alunos *on-line*, temos, portanto, o desafio de exercitarmos, cotidianamente, a alteridade, propondo-nos à reflexividade diante das nossas práticas e ações cotidianas para, assim, constituirmo-nos como mediadores de autorias que reconhecem a diversidade nos AVEAs como campo fértil aos encontros e desencontros próprios das produções de saberes.

6. Referências

- ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (Plural) das situações educativas eformativas. Trad. Rosângela CamargoIn: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCar, 1998. p. 24-41.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. P. 1668-199.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. Rio da Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COMENIUS, Johann Amos. **Didática Magna**. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE, Newton. **Vygotski e o “Aprender A Aprender”** Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria de Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- _____. **As pedagogias do aprender a aprender**. E algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em 05. jul.2016.
- FRANCO DE SÁ, Lileana. **Os Grãos do Silêncio**. Disponível em <http://www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/interpretacao/Lileana.pdf>. Acesso em 20. jun. 2016.
- FRAWLEY, William. **Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional**. Trad. Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRÓES, Teresinha. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas. In: LUBISCO, Nídia M. L.; BRANDÃO, Lídia M. B. (orgs). **Informação e informática**. Salvador: Edufba, 2000. p.283 – 307.
- GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. Guia da Escola Cidadã; V 11. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.
- GONÇALVES, Maria Ilse R. Avaliação no contexto educacional on-line. In: SILVA, Marco; GUTIÉRREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação Pedagógica: Educação à distância alternativa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa, São Paulo: ed.34, 1999.
- MACEDO, R. Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multireferencial nas Ciências Humanas e na**





Educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **O Aprendizado como Experiência Cultural.** Disponível em <http://www.sinproba.org.br/conteudo.php?ID=236>. Acesso em 12 de abril de 2006.

MASSETO, Marcos T. **Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia.** In: MORAN, José Manuel (org). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1999.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio.** No movimento dos sentidos. Campinas, Ed. da Unicamp, 1992.

PRETI, Oreste. A "Autonomia" do estudante na educação a distância: Entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, Oreste (org); **Educação a Distância - Sobre Discursos e práticas.** Brasília: Líber livro editora, 2005.

PRIMO, Alex; CASSOL, Marcio Borges Fortes. Explorando o Conceito de Interatividade: definições e taxionomias. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6286>. Acesso em 13.jul.2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

