



Orientação Educativa

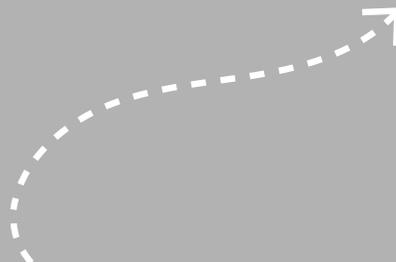
Registros de um percurso de formação

Organização: Dra. Silvana Corbellini

Especialização em
orientação
educativa



UFRRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL



Copyright © 2021 by Sivana Corbellini (Organizadora).

Todos os direitos para o BRASIL e países de língua portuguesa reservados e protegidos pelas leis em vigor, em cada um deles, sobre DIREITOS AUTORAIS a Sivana Corbellini (Organizadora).

Nenhuma parte desse livro poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Arte final: Priscila Evangelista

Capa: Gráfica da UFRGS

Revisão: Priscila Evangelista

Diagramação e Produção Gráfica: Forma Diagramação

Impresso no BRASIL

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O69

Orientação Educacional: registros de um percurso de formação / Sivana Corbellini, organizadora. – Porto Alegre: Formadiagramação, 2021.

192 p.: il.

ISBN 9786599194122

1. Orientação pedagógica. 2. Professor. 3. Pedagogia. I. Corbellini, Sivana. II. Título.

CDU 37.013

Bibliotecária Responsável: Ana Cristina Theis Parnoff CRB – 10/2542

EDUCAÇÃO E CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM RELAÇÃO A RECONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS COMUNICACIONAIS NAS ESCOLAS

Daniel de Queiroz Lopes

Resumo

O presente capítulo aborda o tema da cultura digital a partir de uma abordagem fenomenológica. Apresenta os pressupostos teóricos e históricos que justificam a ideia do desenvolvimento tecnológico como diretamente relacionado às transformações socioculturais. Problematisa o tema da comunicação nos espaços escolares em relação a necessidade de reconfiguração das práticas comunicacionais no contexto da cibercultura. Propõe como desafio da orientação educacional nesse contexto refletir sobre a mediação e da intencionalidade pedagógicas no sentido da desaceleração das dinâmicas da atenção, seja nas estratégias comunicacionais, seja na produção de material pedagógico.

Palavras-chave: Cultura Digital; Educação; Comunicação; Orientação Educacional.

Cultura e Tecnologias

Começo por uma discussão que, apesar de já ter sido tratada por

diversos autores e pesquisadores e dada como superada (LÉVY, 1993; CASTELLS, 1999, LEMOS, 2020; entre outros), entendo ser de grande importância para as discussões que seguirão no contexto pós-Pandemia. De grande importância porque novos atores (gestores de escolas, educadores, formadores e estudantes) não necessariamente passaram pelas experiências ou estiveram envolvidos diretamente com as discussões sobre a cultura digital que vem sendo tratada, no mínimo, desde a década de 1980. A discussão que proponho nesse capítulo refere-se à compreensão do fenômeno ou da emergência de uma cultura digital ao invés de tratar o assunto como fato ou conhecimento dado e consolidado.

Uma primeira compreensão que proponho para situarmos a discussão é demarcar duas perspectivas ou abordagens do tema. A cultura digital pode ser concebida a partir de uma perspectiva disciplinar como uma área de pesquisa e de produção de conhecimento que dialoga com diversas outras áreas – incluindo a Pedagogia e o campo mais amplo da educação – e que está diretamente relacionada com as apropriações tecnológicas em curso nos diversos âmbitos da cultura – desde o uso de artefatos do dia a dia, como um caixa eletrônico, até o uso de computadores, softwares e smartphones.

Por outro lado, também pode ser compreendida enquanto fenômeno sociocultural, como um movimento que está em constante transformação, diretamente relacionado com a dimensão mais simbólica dos efeitos que vêm produzindo na cultura. E eis aqui um primeiro problema que precisa ser bem compreendido. Afinal, nessa relação entre tecnologias e transformações socioculturais, as tecnologias transformam a sociedade ou a sociedade transforma as tecnologias?

Diversos autores têm tratado o tema das transformações sociais a partir da perspectiva tecnológica. A Antropologia e a Sociologia têm constantemente abordado o tema da técnica ou do avanço tecnológico e as transformações pelas quais passa a nossa cultura. Assim, novas formas de ser, de habitar, de viver, de comunicar, de alimentar-se, etc., constantemente estão em transformação e relacionadas com as tecnologias da sua época.

Algumas tecnologias têm provocado ao longo da história rupturas paradigmáticas que alteraram conceitos, noções de verdade e valores. A ciência tem demonstrado que a imaginação surge a partir dos proces-

sos de adaptação dos sujeitos e coletividades em relação ao meio em que vivem. Trata-se de um movimento constante e que está situado historicamente. Assim, a imaginação e a adaptação podem ser entendidas como dimensões da existência humana, sendo ao mesmo tempo resultado e produtoras do desenvolvimento tecnológico ao longo da história.

Portanto, no sentido antropológico, não é possível pensar as tecnologias ou a técnica de forma dissociada da cultura. Tecnogênese e antropogênese estão intimamente ligadas, como um processo, como uma relação em que operam pessoas, sociedades e artefatos. É assim que novas tecnologias ou as transformações provocadas por essas tecnologias produzem nas gerações seguintes apropriações que estão diretamente relacionadas com os modos de produção, de trabalho, de trocas simbólicas que essas tecnologias proporcionam.

O arado, a escrita ou a máquina a vapor são tecnologias que exemplificam muito bem essa relação indissociável entre as transformações socioculturais e as tecnologias. Assim, técnica e tecnologia podem ser entendidas como produto e produtoras de atividade simbólica, tanto quanto, por exemplo, a música ou a matemática. Cabe destacar, ainda, que, dentre os aspectos simbólicos dessas transformações, a política é uma dimensão de análise de extrema importância, e insere-se na discussão sobre tecnociência¹.

E as tecnologias digitais, o que estariam transformando? Começemos com a seguinte indagação: como a nossa memória propaga-se no tempo? Em determinada época, nas culturas orais, a nossa memória propagava-se através da fala, basicamente através das histórias, dos contos, dos mitos, das lendas, do teatro. Os registros que possuíamos do passado propagava-se no tempo utilizando e dependendo do próprio corpo, mais especificamente do aparelho fonocêntrico.

Mas antes mesmo do surgimento das culturas orais, o ser humano já utilizava outros suportes para registro de sua memória, como no caso das superfícies das cavernas e das pinturas rupestres, além dos gestos que antecederam as palavras. A humanidade tem registrado informações sob diversos suportes, o que coloca o fenômeno comunicacional

¹ Tecnociência é um tema complexo que não cabe no espaço restrito do presente capítulo. Para leitura e aprofundamento do tema, sugiro a leitura dos livros de Boaventura de Sousa Santos "Um discurso sobre as ciências", e de Renato Dagnino "Neutralidade da Ciência e Determinismo Tecnológico – um debate sobre a tecnociência".

como um de seus elementos constituintes. Os modos e as formas de registro de nossa cultura acabam por tornar-se a expressão de uma época, como uma carta que alguém deixa ou lança para o futuro.

Das pinturas rupestres, passando pela escrita cuneiforme, tendo como suporte as paredes das cavernas ou das pirâmides do Egito, até as formas mais atuais de registro como um muro ou uma parede nas ruas, os livros, ou a literatura de cordel muito conhecida e popular no nordeste brasileiro, todas nos proporcionam acesso à memória cultural. A própria arquitetura ou as diversas formas arquitetônicas de abrigos e edificações construídas ao longo do tempo também são uma forma de registro da nossa cultura, assim como a cerâmica, os talheres, os objetos de brincar, de caçar, etc., todos compõem registros que dizem algo da nossa cultura. O que difere, ao longo do tempo, são os diferentes suportes, bem como as mensagens que carregam, sendo que há uma influência mútua ou um coengendramento entre ambos (MCLUHAN, 2006).

No atual contexto, em que os suportes digitais de armazenamento e transmissão das informações dominam o cenário cultural, a questão do meio e da mensagem ganham nova conotação e importância. Retomaremos essa questão mais adiante, relacionando com os desafios da orientação educacional no contexto pós-Pandemia. Cumpre destacar que, em cada época, com suas tecnologias, reconfiguraram-se tanto os escritores quanto os leitores, diante dos diferentes suportes, desde o leitor contemplativo, passando pelo movente e imersivo, até o ubíquo que, segundo Santaella (2004; 2010), caracteriza o leitor contemporâneo.

A escrita impressa e os livros, por sua vez, possibilitaram a ampliação do acesso a informações e conhecimentos, ao mesmo tempo em que geraram uma via de exclusão quando quase tudo que se produzia em termos de registro passou a utilizar os diferentes suportes da escrita. Ter acesso à informação escrita só era possível a quem fizesse parte da cultura dos leitores. O próprio significado socialmente atribuído à educação formal e à escolarização já inicia associado às ideias de alfabetização e de letramento, pois as escolas foram as primeiras instituições responsáveis por oferecer condições coletivas para que as pessoas fizessem parte da cultura escrita. Nesse sentido, a escola foi e tem sido um dispositivo social para o acesso à cultura escrita e ao seu

universo de símbolos e imagens que, por sua vez, desde a sua popularização, tem sido o modo de inscrição dos sujeitos na cultura em geral.

É possível fazermos uma analogia entre o papel da educação em relação à cultura escrita e o seu possível papel em relação à cultura digital? Será que cabe aos educadores mais essa função? Retomemos então a seguinte questão: com o advento das tecnologias digitais o que está se transformando? Se considerarmos que uma das marcas do final do século XX e início do século XXI é que grande parte do acervo de informações, de conhecimentos, da memória da nossa cultura está sendo registrada através dos meios digitais, fica fácil compreender que quem não tem acesso às tecnologias digitais – seja por não possuir tecnologias de acesso, seja porque não sabe utilizá-las – não estaria fazendo parte dessa cultura digital emergente.

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, podemos estender essa analogia entre as aprendizagens da leitura e da escrita – enquanto processos necessários à inclusão sociocultural – e os processos relativos à inclusão na cultura digital. Assim como saber ler e escrever são condições necessárias, mas não suficientes para o letramento, o fazer parte de uma cultura digital também não se resume à questão do acesso ou do saber usar os recursos digitais. Saber acessar informações e comunicar-se utilizando tecnologias digitais não necessariamente conduzem à apropriação de novos conhecimentos (SANCHO GIL, 2008).

Não se trata, portanto, de considerar que os saberes específicos relacionados ao uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) sejam suficientes para as aprendizagens e a apropriação dos saberes necessários para a participação na cultura contemporânea. O que mais será preciso? Eis aqui um dos desafios dos educadores e orientadores educacionais na contemporaneidade.

Cultura Digital e Educação

À medida que essas tecnologias sofisticadas e complexas incrementam modos de ser e de habitar a contemporaneidade, condicionando quase tudo as vias informacionais, ao mesmo tempo cria também uma via de exclusão em relação ao conhecimento, à cultura e ao trabalho (LOPES; SCHLEMMER, 2012, p. 156).

No que diz respeito à cultura digital, o que está em jogo são as transformações socioculturais que estão totalmente imbricadas com as transformações tecnológicas. Portanto, é fundamental entender quais princípios sustentam a ideia de cultura digital, e esse entendimento passa pela compreensão do fenômeno da cibercultura e as mudanças que vêm acontecendo nesse contexto.

Sobre o que está mudando no contexto da cibercultura, André Lemos propõe:

(...) recombinar, copiar, apropriar, mesclar elementos dos mais diversos não é nenhuma novidade no campo da cultura. Toda a cultura é antes de tudo híbrida. (...) Assim, não é a recombinação em si a grande novidade, mas a forma, a velocidade e o alcance global desse movimento cultural (LEMOS, 2009, p. 38).

No que se refere ao campo educacional, trata-se, portanto, de entender a cultura digital como um fenômeno, antes de tratá-la como uma disciplina ou uma área do conhecimento cujos conteúdos e técnicas precisam ser sistematizados e aprendidos. Quem passou pela experiência de ver como crianças e jovens apropriam-se rapidamente dos esquemas de funcionamento de dispositivos digitais diversos entende que ensinar a usar as tecnologias talvez seja o menor dos problemas. Compreender os significados e os aspectos simbólicos que emergem da relação com as tecnologias e mídias digitais e suas transformações talvez seja um dos desafios no âmbito da educação em geral e, particularmente, da orientação educacional.

Enquanto sob o regime da cultura ou da indústria cultural massiva os grandes conglomerados da comunicação detinham o monopólio das informações que eram veiculadas para diversos receptores, na cultura digital está em processo uma reconfiguração desse cenário. No atual contexto, o polo da emissão não está mais restrito às grandes companhias da indústria cultural massiva. Em tese, qualquer pessoa com acesso à internet é um potencial produtor e emissor de conteúdo.

Compreender o que resulta desse processo de recombinações que vêm da liberação do polo da emissão e da conexão global em rede torna-se fundamental. “Pela primeira vez na história qualquer indivíduo pode produzir e publicar informações em tempo real sob diversos formatos e

modulações, participando e colaborando em rede com outros” (LEMOS, 2009, p. 39) numa escala global.

A web ou a rede mundial de computadores é essencialmente um território informacional (LEMOS, 2009), espaço de comunicação e interação híbrido que integra diversas mídias. Portanto, para uma compreensão do papel da educação nesse contexto, entendo ser necessário considerar algumas indagações. Como a comunicação é considerada no espaço escolar? Qual o papel da comunicação e da interação para as aprendizagens e a socialização? Se a escola é entendida apenas como lugar de transmissão e de repetição, qual o sentido de publicar-se e compartilhar conhecimento na rede?

Um dos caminhos possíveis para tentar dar conta dessas indagações passa pela própria reconfiguração das práticas comunicacionais dos territórios escolares. Se a escola for entendida como espaço de descoberta e de socialização dos saberes, aos conceitos construídos ou aprendidos nas diferentes áreas do conhecimento, associa-se o significado da comunicação como condição para uma aprendizagem coletiva e em rede.

Nesse sentido, a discussão sobre o papel da educação no contexto da cibercultura passa pela necessidade de considerar-se a centralidade dos processos comunicacionais nos territórios escolares. Eis aqui outro desafio contemporâneo para a orientação educacional.

A educação, a pandemia e a reconfiguração dos espaços comunicacionais

No início deste capítulo propus uma primeira distinção quanto às possíveis abordagens do tema da cultura digital: uma mais disciplinar e outra mais fenomenológica. Ao longo do texto, ao tratar das tecnologias numa perspectiva sociocultural, fica evidente que priorizei uma abordagem mais fenomenológica. E não foi por acaso. Penso que essa abordagem oferece subsídios mais consistentes para a compreensão, inclusive das abordagens mais disciplinares sobre o tema da cultura digital.

O risco que se corre ao restringir o tema a uma perspectiva disciplinar é de priorizar-se as apropriações e as aprendizagens relativas aos

sistemas digitais e colocar a intencionalidade pedagógica a reboque dos instrumentos e técnicas. Por exemplo, ao invés de problematizar-se o porquê do uso das mídias sociais digitais na educação, as abordagens disciplinares já aderem a sua necessidade de uso, preocupando-se mais com o “como utilizar” do que com o “porquê utilizar”. Nesse caso, a adesão não refletida, sem uma perspectiva crítica pode transformar educadores em meros agenciadores das empresas de software e de comunicação.

Com essa afirmação não pretendo falar que o espaço escolar não possa constituir-se em um lugar para experimentações, e que as novidades tecnológicas sejam refutadas de antemão. Mas, sim, que se compreenda que o caminho percorrido pelo desenvolvimento tecnológico nem sempre leva em consideração a intencionalidade pedagógica ou projetos educacionais sustentáveis, uma vez que muitas dessas tecnologias foram criadas com finalidades diversas da educação e com obsolescência tecnológica programada. Nesse sentido, o caminho deve ser sempre no sentido amplo da apropriação; se não for apropriada, pode não servir aos propósitos educacionais.

Para quem acompanha o histórico da informática na educação no Brasil, percebe que as escolas sempre foram objeto de disputa da indústria do software, de empresas que pretendem vender soluções otimizadas para dar conta das demandas não só da gestão escolar, mas também das pedagógicas. Não seria diferente no atual contexto, em que enfrentamos uma pandemia que criou o que nós podemos chamar de “tempestade perfeita” para que, novamente, grandes empresas e grandes conglomerados de empresas da área da comunicação e da informação fizessem uma forte investida sobre as instituições educacionais.

Ao longo do capítulo, eu apresentei, através de algumas imagens do desenvolvimento tecnológico, que a nossa cultura sempre foi dependente de suportes para o registro das experiências, das informações e dos conhecimentos que foram produzidos ao longo da história. Desde as tecnologias do próprio corpo, passando pelos suportes materiais como o livro impresso, as bibliotecas e, mais recentemente, do registro de dados nos sistemas digitais nas nuvens (*cloud computing*) mudando os suportes de registro, mas permanecendo a sua necessidade.

Mas o problema não se resume apenas ao registro dessas informa-

ções. No contexto atual, há uma grande quantidade de pesquisas para o desenvolvimento de tecnologias para o processamento em larga escala desses registros. É inegável que essa possibilidade de processar um grande volume de informações tem garantido diversos avanços na produção de conhecimento em diferentes campos do saber. Mas também é inegável reconhecermos que quem tem a posse desses registros para processamento tem um grande capital simbólico a sua disposição.

Não é à toa que os grandes conglomerados comunicacionais têm disputado a atenção das pessoas e a sua fidelização no uso de seus serviços comunicacionais. A privacidade de todas as pessoas vinculadas às instituições educacionais também pode vir a ser um tema sobre o qual a orientação educacional deva se ocupar.

No contexto da pandemia, o assédio às instituições educacionais, sejam elas públicas sejam privadas, tem sido muito grande. A necessidade de dar conta do distanciamento físico e da continuidade das atividades de ensino provocou um rearranjo das tecnologias comunicacionais e do cotidiano das escolas. O território escolar foi, de certa forma, digitalizado para dar conta das diversas formas de interação e de convivência cotidiana.

A pergunta que caberia fazermos para entender o que está acontecendo, no sentido de já antecipar o que está por vir, seria: o que muda quando deixamos a presencialidade, a presença física, para investirmos numa presença digital e virtual intensiva? Mais especificamente, no que diz respeito ao orientador educacional, diversas preocupações surgem neste contexto. Quais considerações nós podemos fazer para pensar-se numa educação online pós-pandemia?

Retomemos a seguinte questão. No atual contexto, em que os suportes digitais de armazenamento e transmissão das informações dominam o cenário cultural, a questão do meio e da mensagem ganham nova conotação e importância. Pois bem. Se considerarmos os cotidianos escolares, suas práticas e seus materiais, veremos que desde a entrada das escolas, passando pelas áreas comuns – pátios, ginásios, quadras de esportes, biblioteca, laboratórios, entre outros – até a sala de aula, cada um, a princípio, foi pensado para dar conta das diferentes dimensões do processo educacional que cabe a essas instituições. Todos esses espaços diferem entre si, e até mesmo as salas de aula diferem

de acordo com a faixa etária ou o ano estabelecido para os estudantes.

Os tempos, os espaços e as atividades são todas organizadas conforme um regime próprio, mais ou menos flexível, dependendo da orientação pedagógica da instituição ou da rede de instituições a qual pertence. Essa organização, geralmente, reflete o que consta nos projetos político pedagógicos (PPP) da instituição, bem como atende às determinações estabelecidas pela legislação vigente.

Dentre as atribuições da orientação educacional, uma delas consiste em compreender e preservar as especificidades dos processos educacionais tendo como referência o PPP da instituição. É fácil perceber como os espaços físicos escolares, seus aparelhos e instrumentos cumprem uma função disciplinar importante, e que orienta um regime cognitivo, um modo de aprender que, novamente, dependendo da orientação pedagógica, pode ser mais ou menos flexível.

Mas, em geral, pode-se afirmar que a oralidade é o regime comunicacional mais privilegiado, seja na sala de aula, seja fora dela. Livros, materiais audiovisuais, lápis/caneta e caderno, quadro ou lousa, classes, mesas e cadeiras, quase tudo se organiza em função das falas, das conversas, e de suas diferentes formas de registro. O próprio tempo organiza-se conforme os momentos das falas – período para falar de Matemática, de História, de Ciências, etc., cada uma no seu momento, com as especificidades das conversas que propõem.

O tempo da escolarização tem sido cada vez mais caracterizado como um tempo da conversa, de socialização. Mesmo nos momentos e espaços em que o silêncio é solicitado, ainda assim ele é evocado para que outro ou outros tenham voz e vez. A presencialidade física e a sincronidade dos tempos de habitar simultaneamente o espaço escolar garante a fluidez das conversas, das falas que se interpelam, que agem e reagem a partir do professor ou dos colegas. Novamente: e o que muda com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), a distância física e a conversa assíncrona?

Para compreender essas mudanças, um primeiro movimento consiste em compreender as características da comunicação mediada pelas tecnologias digitais, bem como as condições de possibilidade de se estabelecer conversas. Diversas instituições educacionais no contexto

do ensino remoto emergencial (ERE)² têm procurado priorizar, sempre que possível, os sistemas de videoconferência. Nos diferentes níveis de ensino, as propostas diferem quanto à frequência e à duração dos encontros, bem como à quantidade de estudantes atendidos ao mesmo tempo.

Há ainda escolas que, em função da dificuldade de acesso a recursos tecnológicos e a Internet, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, optaram por produzir material impresso para ser entregue e depois devolvido. Também há relatos de escolas cujos professores conversam por telefone com seus alunos, seja por chamada discada, seja por mensagens instantâneas de texto e voz. O elemento comum a todos esses cenários está no hibridismo tecnológico para dar conta da diversidade dos contextos levando em conta as possibilidades dos atores envolvidos.

Os suportes comunicacionais envolvem materiais impressos e digitais, e aqui há uma grande diferença que diz respeito à natureza desses suportes. Dos materiais impressos até os sistemas de videoconferência, a mediação pedagógica, a princípio, tem o diálogo e a conversa mais favorecidos quanto mais se aproximam da condição que a presencialidade oferecia antes da pandemia.

A possibilidade de transmitir áudio, ou de conversar em tempo real (modo síncrono), ou de enviar um vídeo explicativo são garantidas pela plasticidade e a multimodalidade das mídias digitais, mas condicionadas à capacidade dos dispositivos utilizados (quantidade de memória, velocidade dos processadores e da conexão). Já a transmissão através de material impresso está basicamente condicionada ao seu transporte físico, aos cuidados de conservação e à disponibilidade de quem irá transportá-los. Porém, a natureza dos suportes e as características da informação que carregam dependem diretamente de como autores compreendem ou dominam o assunto em estudo e as possibilidades que as tecnologias oferecem. Ou seja, mesmo que as tecnologias di-

² O ensino remoto emergencial (ERE) foi o termo adotado por diversas instituições educacionais brasileiras para caracterizar um regime de estudos e aulas de modo a tentar garantir a continuidade do ano letivo durante o período de distanciamento social provocado pela pandemia de Covid-19. Utiliza alguns recursos e estratégias da educação a distância, mas difere desta em função do ERE ser uma contingência de uso temporário desses recursos, em geral sem modificar a modalidade, estrutura e funcionamento dos cursos e aulas, apenas adaptando cronogramas e os modos de interação entre professores e estudantes.

gitais ofereçam a possibilidade de criação de materiais sob diferentes modalidades, utilizando áudio, vídeo, ou comunicação síncrona, a linguagem e o vocabulário utilizados são determinantes da qualidade da mensagem.

Portanto, tanto os materiais digitais quanto impressos possuem um aspecto em comum, que é a competência dos leitores e autores envolvidos no processo. Nesse sentido, mesmo que o envio e recebimento de materiais impressos tomem mais tempo no processo comunicacional em relação aos fluxos das vias informacionais digitais, é a qualidade textual e linguística, a conversa que se consegue estabelecer que serão mais determinantes para as mediações pedagógicas envolvidas.

Existem vários fatores envolvidos nesse processo, situações imprevisíveis que interferem nessas trocas entre professores e estudantes e que tecnologia alguma irá dar conta, seja digital seja não. Nesse caso, a distância física sempre será uma dificuldade a mais a ser enfrentada, e não uma solução para a questão da mediação pedagógica. Esse tem sido um dos pressupostos e razão de ser da educação a distância (EAD): oferecer educação a quem, seja por qualquer motivo que seja, não tenha condições de realizar com qualidade seus estudos de forma total ou parcialmente presencial.

A educação a distância, do ponto de vista pedagógico, não poderia ou não deveria fundamentar-se na ideia da redução de custos operacionais, visto que diversas dimensões coletivas do processo educacional são garantidas pela presencialidade. O distanciamento das instituições de ensino durante a Pandemia tem mostrado como os estudantes, principalmente jovens e crianças, têm padecido de dificuldades de diversas ordens, o que tem feito com que educadores reflitam melhor sobre o significado da docência online num cenário pós-pandemia.

Seguindo essa linha de problematização envolvendo a reconfiguração dos espaços comunicacionais, apesar da similaridade das conversas que se estabelecem no contexto presencial, as videoconferências nem sempre são possíveis. Além disso, dependendo da duração, podem tornar-se cansativas se a dinâmica da conversa não conseguir mobilizar a participação do grupo. Assim, as estratégias adotadas para conversas assíncronas constituem-se numa alternativa que pode viabilizar situações de aprendizagem e socialização.

Conforme apresentei anteriormente, ao longo do desenvolvimento das tecnologias da escrita, o papel dos autores-escritores orientou-se para um tipo de obra que preservava a identidade dos autores. Os gêneros literários que surgiram ao longo da história tinham uma relação direta com o seu público leitor, e com a própria formação dos autores-escritores. Nesse sentido, a experiência de leitura mudou também conforme os suportes da escrita, como, por exemplo, quando os livros passaram a figuras além do texto para uma qualidade gráfica crescente.

No contexto atual, cuja plasticidade dos suportes digitais possibilita a leitura a partir de modalidades diversificadas – texto, figuras, animações, simulações sons e vídeo – permite uma conversa com os autores-professores pelas plataformas interativas, entendo ser possível provocar novas experiências de leitura.

Porém, há um desafio a ser superado, e superação na qual a orientação educacional possui um papel fundamental junto às instituições educacionais e seus participantes. Nem sempre a experiência diante das telas, sejam computadores, tablets, televisores sejam smartphones é orientada para uma atividade mais reflexiva. O excesso de informações e a aceleração dos modos de comunicação instantâneas têm produzido experiências diversas, nem sempre orientada aos estudos e muitas vezes orientadas apenas ao entretenimento. No entanto, por serem tecnologias que passam a ser de uso comum, que estão presentes em diversos contextos e cotidianos, os mesmos dispositivos utilizados para o estudo são utilizados para outros fins.

A convergência das mídias digitais comunicacionais dispõe em um único dispositivo inúmeras possibilidades de interação online, tornando a disputa pela atenção dos estudantes nos contextos online um desafio ainda maior. A “tempestade perfeita” que mencionei anteriormente sobre as demandas que a Pandemia trouxe em relação à necessidade de dar conta de uma educação online também pode ser uma oportunidade para que educadores reflitam sobre como esses novos suportes digitais de comunicação e autoria docente e discente podem direcionar a fluidez das imagens e leituras que estão à disposição no ciberespaço a favor da intencionalidade pedagógica.

Entendo que é preciso considerar que a produção dos materiais que as instituições educacionais passam a oferecer nesse novo coti-

diano que surge – digital e online, integrando suportes físicos e digitais – tenha como um dos critérios uma estética provocativa e instigadora, no sentido de provocar experiência. Sobre a experiência, Larossa é inspirador ao propor:

(...) parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

A ideia da desaceleração parece ser uma necessidade para que o exercício da atenção concentrada não seja um fardo. A simples digitalização de materiais e apostilas, com exercícios e testes baseados em perguntas e respostas, para quem está acostumado a navegar pelo hipertexto multimídia que constitui a Web, será enfadonho, cansativo, ainda mais com uma mediação pedagógica assíncrona. É preciso conhecer as dinâmicas dos leitores contemporâneos, oferecendo materiais que sejam capazes de ativar a sensibilidade e a cognição como funções da inteligência, e a mediação pedagógica é fundamental nesse processo. Ao mesmo tempo, considerar que, dentre o repertório de ações que esses novos leitores realizam no ciberespaço, o registro e o compartilhamento de ideias são funções da sociabilidade contemporânea.

Ou seja, talvez seja um dos caminhos reconfigurar o papel da comunicação no espaço escolar, seja no presencial físico seja no digital. Essa reconfiguração passa por considerar os novos regimes da atenção que surgem nesse contexto. Se o contexto atual com seus diversos dispositivos de leitura online tem operado a favor da aceleração e da dispersão, entendo que a desaceleração possa ser considerada como uma intencionalidade pedagógica que esteja dentre as estratégias para uma docência online.

Virgínia Kastrup (KASTRUP, TEDESCO, PASSOS, 2008; KASTRUP, 2009; 2019), com base em diversos autores, discute o tema na perspectiva da atenção cartográfica e propõe:

Devemos reconhecer que não é possível ensinar teoricamente alguém a ter uma atenção cartográfica – atenção concentrada

e aberta, sintonizada no plano de forças e afetos. Por certo a concentração não deve ser confundida com a focalização, com o investimento atencional num foco pré-definido e a abertura tampouco se aproxima da pura dispersão. Há um tônus atencional a ser permanentemente calibrado, evitando os extremos de tensão e de relaxamento. Embora façamos um esforço para descrevê-la, tais sutilezas não podem efetivamente ser ensinadas por um professor que transmite informações. O professor pode, todavia, atuar como um mediador, acompanhando a prática do aprendiz de cartógrafo. (...) Segundo Depraz, Varela e Vermersch (2006) a atenção é como um músculo que se exercita. Ela se configura, encorpa e adquire tônus com a prática regular (KASTRUP, 2019, p. 102).

Nesse sentido, o tema da atenção ganha grande relevância não só para a docência online, mas também para o campo das ações do orientador educacional. Orientar as escolhas dos suportes digitais ou físicos, e das estratégias comunicacionais envolvidas no que vem configurando-se como uma educação multimodal e híbrida, assim, passa pela compreensão dos elementos simbólicos e socioculturais que caracterizam o fenômeno da cibercultura para além da compreensão disciplinar que estrutura o campo das práticas de uso da TDIC. Considero de suma importância pensar em propostas que operem a favor da desaceleração da atenção.

Em um último aspecto gostaria de destacar o pensar na reconfiguração dos espaços comunicacionais nos contextos educacionais, que diz respeito ao protagonismo entre professores e estudantes em relação ao processo de comunicação. À medida que as TDIC, principalmente as mídias sociais digitais, têm produzido novas conversações online, cada vez mais o polo da emissão torna-se distribuído e aberto a todas as influências que essa diversidade de diálogos possibilita, sejam diálogos que se estabelecem de forma sadia, sejam na sua forma mais tóxica.

Os resultados da não presencialidade física, ou a presença sem proximidade na subjetividade contemporânea, ainda é uma incógnita. Não estar presente em tempo real, no entanto, produz um distanciamento maior em relação à dialogicidade do processo educativo, uma vez que a dinâmica das conversas assíncronas exige flexões diferenciadas do tempo de espera – analogamente à época em que se enviava cartas pelo correio. Assim, na escolha, por exemplo, por plataformas e siste-

mas que darão suporte para o registro dos materiais e das conversas online, talvez seja interessante priorizar aquelas que possibilitem o diálogo e a conversa, mas que as trocas sejam orientadas pela provocação e a elaboração de perguntas.

Ao mesmo tempo, no sentido da multimodalidade dos recursos audiovisuais, entendo ser preciso pensar em arquiteturas pedagógicas que garantam a diversidade dos modos de expressão – podcasts, vídeos, hipertexto, simulações, animações, etc.

A cibercultura é espaço que tem constituído novas visualidades, modificando a própria cultura audiovisual. A noção de visibilidade passa a ser um traço geracional importante nesse contexto. Novamente, trata-se de compreender a tecnologia na sua perspectiva simbólica e que a cultura digital apropria-se da audiovisual no sentido da pertença ativa, da participação. São novos modos de inscrição na cultura, de fazer parte de um universo simbólico que antes era dominado pela indústria cultural massiva.

Os espaços comunicacionais digitais reconfiguraram e seguem reconfigurando aspectos importantes relacionados aos modos de consumo e socialização que extrapolam os contextos curriculares. O *cyberbullying* é apenas um dos diversos exemplos de fenômenos que surge como amplificador do tema da violência nas escolas. Nesse sentido, tanto quanto as aprendizagens relacionadas ao letramento e alfabetização que, geralmente, acontecem sobre o suporte impresso, entendo que o tema da comunicação e da socialização nos espaços digitais é um campo problemático importante com o qual a orientação educacional precisa envolver-se.

Referências

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 1 set. 2021.

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

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 1

set. 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444> .

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

ECO, U. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. V. 1. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.32-51.

KASTRUP, V. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, RS, p. 99 - 106, dez. 2019. ISSN 2238-152X. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/97450>. Acesso em: 01 set. 2021. doi:<https://doi.org/10.22456/2238-152X.97450>.

LEMOS, A. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirredes (DHMCM). **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, n.10, p. 23-40, 2007.

LEMOS, A. Cibercultura como território recombinante. In TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (Ed.). **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural, 38-46, 2009. Disponível em: https://poeticasdigitais.files.wordpress.com/2009/09/2009-game_cozinheiro_das_almas.pdf. Acesso em: 1 set. 2021.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 8 ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOPES, D.Q.; SCHLEMMER, E. A cultura digital nas escolas: para além da questão do acesso às tecnologias digitais. In: **Olhares sobre a cibercultura**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2012. p. 155–167. Disponível em: <http://brinquedotecavirtual.unisinos.br/andar-2/popup/material/a-cultura-digital-nas-escolas.pdf>. Acesso em: 1 set. 2021.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. 18.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

OROFINO, M.I. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2005.

SANCHO GIL, J.M. De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. **Investigación en la Escuela**, [S. I.], n. 64, p. 19–30, 2008. DOI: 10.12795/IE.2008.i64.02. Disponível

em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7165>. Acesso em: 4 set. 2021.

SANTAELLA, L. **Navegar no Ciberespaço**. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **A Ecologia Pluralista da Comunicação**. Conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.