

Leitura e aprendizagem em contextos digitais: dedicar o tempo necessário para pensar¹

Roberto Maragliano*

Resumo

Os processos de digitalização das práticas e a sua inclusão em lógicas da rede estão envolvendo dois dos mais delicados setores da organização didática: a leitura e a aprendizagem. Em cada um desses setores, estão emergindo hábitos, perspectivas e até valores muito diferentes daqueles que recebemos como herança e que pensávamos ser absolutos. É cedo para dizer com segurança aonde nos levarão os processos em andamento. As turbulências recém começaram, mas já é possível prever, hoje, que todo o setor de formação, escolar e universitária, sairá desses processos intimamente modificado. Portanto, é cedo para pensar em regulamentações. Resta-nos tomar parte ativa nos movimentos, aceitando também seus aspectos anárquicos, e nos empenharmos a entender, sem preconceitos, o que está em jogo e por quê.

Palavras-chave: Leitura e aprendizagem. Ambientes digitais. Lógicas da rede.

Em direção a uma normalidade na rede

Qualquer pessoa que tenha familiaridade com a internet sabe que na rede faz-se muitíssimas coisas e que estas são muito diferentes entre si. Troca-se correspondência – obviamente, o que caracteriza as atividades dos primeiros usuários –; depois, pesquisa-se, por exemplo, através de um “mecanismo” – prática prevalente da segunda geração de navegadores da rede –; e depois? Bem... Faz-se uma infinidade de outras coisas, a tal ponto que hoje, em presença da terceira ou quarta geração de navegadores, com quase trinta anos de experiência em rede, não teríamos condições de individuar sequer uma atividade que prevaleça, com relação a outras tantas, e que dê um significado único ao ser cidadão da rede. No máximo, poderíamos dizer que o que os distingue é exatamente o fato de serem cidadãos da

Recebido: 12/04/2013 – Aprovado: 21/06/2013

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.2013.3554>

* Professor e pesquisador do Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. E-mail: r.maragliano@gmail.com.

rede, ou seja, de estarem ligados entre si, de estarem no mesmo lugar, mesmo que virtualmente. Portanto, sua condição existencial é a de estarem ligados à cidade (comunidade) digital ao mesmo tempo em que estão ligados por esta. Basta, para confirmar esse dado, referir-se ao fato de que cada usuário atual da rede pertence a uma ou mais “rede social”.

Pensemos no que poderia fazer, e de fato faz, no decurso de um dia, um “usuário normal” da rede: contatar pessoas através de chamadas de áudio e vídeo, receber e produzir mensagens frequentemente carregadas de anexos, seguir programas radiofônicos ou televisivos (ao vivo ou em gravações), escutar música, assistir a filmes, adquirir objetos (físicos ou digitais), ler jornais e livros, jogar (sozinho ou acompanhado virtualmente), procurar e adquirir documentação, produzi-la e compartilhá-la como nova; e, mais, atualizar e ampliar constantemente instrumentos através dos quais se dá prosseguimento a todas essas ações e funções.

Se há algum tempo acreditava-se poder distinguir a “dura realidade” do mundo físico da “suave” do mundo digital e atribuir a esta um ilimitado componente ilusório, hoje não é mais assim. A ideia de realidade que pertence ao cidadão da rede, independentemente de ele ter ou não consciência disso, inclui o digital. O seu estar constantemente conectado, ou mesmo, apenas, acreditar-se incluído no universo da rede, faz dele um sujeito cuja identidade real se constrói e se constitui por meio de inúmeras identidades virtuais que as práticas da rede o levam a assumir.

E tem mais. Como em uma metrópole, acontece de conviver, às vezes cruzando-se e aliando-se, ignorando-se e conflitando-se, uma miríade de sujeitos, ações e espaços, legais e até ilegais, também na metrópole virtual da internet, infinitamente maior do que o mundo físico, e mesmo assim em crescimento constante (e exponencial); é normal que sujeitos, objetos e ambientes de todos os tipos convivam em quantidade ilimitada, atingindo as fronteiras do infinito. É normal que as atividades das quais dão prova sejam outro tanto ilimitadas e infinitas, como são, uma vez que se as coloque juntas, as práticas reais dos seres humanos e aquelas produzidas pela força da sua imaginação.

Pode-se perder a cabeça. De fato, não poucos, hoje, preferem abster-se do trabalho de “pensar a rede”. Isso não nos deve surpreender. Em muitas áreas da nossa experiência, fazemos mais coisas de quanto podemos pensar, mas, sem dúvida, na experiência da internet, a quantidade de coisas que fazemos tem mais peso e valor do que a quantidade de coisas que somos capazes de submeter à análise e à interpretação, pelo menos no momento atual. E isso explica, mas não justifica, que a rede seja vivida por muitos (e até temida e atacada) como o local da liberdade e, na verdade, da anarquia, enfim, como uma condição “natural” de ausência de regras. É certo que tudo isso deriva, também, da ausência de uma normativa vinculante,

mas não se ignora que colocá-la em regras equivaleria a levantar interrogações sobre toda uma tradição de legalidade centrada sobre os princípios de propriedade física, os mesmos que a prática da rede convida a ignorar ou anular.

Provavelmente, tenha sido sempre assim, mesmo no passado. Cada vez que se impôs uma nova ordem para a comunicação, ocasionou-se uma revisão ou mesmo a anulação de regras pré-existentes. Uma pequena tipografia colocada junto a uma via fluvial podia, cinco séculos atrás, com a difusão de panfletos, infundir mais dano e mal ao espírito (e não apenas àquele!) do que se poderia fazer e na verdade pensar apenas algumas dezenas de anos antes. Essa anarquia inicial, como sabemos, mudou e movimentou consciências, liberando não poucas energias, e as regulamentações sucessivamente adotadas, com controles políticos e religiosos da imprensa, encontraram (e também tiveram que lutar para impor-se a) um ambiente cultural já ampla e profundamente modificado em relação àquele anterior à introdução da imprensa. Enfim, nada de novo acontece sob o sol (e, em particular, dentro das paredes), quando uma tecnologia empenha-se em lutar pela sobrevivência ou pela supremacia. Foi sempre assim.

Entretanto, hoje, o fenômeno possui dimensões e profundidade completamente novas: nem mesmo com a afirmação dos meios da assim chamada comunicação de massa (a imprensa popular primeiro, depois o cinema e o rádio, e depois, acima de tudo, a televisão), nunca havia acontecido de a novidade envolver populações tão extensas e projetar-se em aspectos tão amplos da vida de cada um, seja a real, seja a virtual. Se a quantidade é também qualidade, não há razão que justifique a manutenção, no novo ambiente, de regras que garantiam o funcionamento dos meios precedentes. Isso por duas razões apenas citadas: 1) porque sempre foi assim, na história da mídia; e 2) porque muito mais é hoje, em contextos sociais e humanos tão amplos.

Indubitavelmente, cada um de nós, ou melhor, cada um daqueles nascidos antes dos chamados “nativos digitais”, carrega consigo uma ideia de legalidade e sabe que infringir essa legalidade significa, ao menos em teoria, encontrar uma sansão penal. Sabe que, roubando uma maçã do cesto de um verdureiro, arrisca-se a ser punido, obviamente se alguém o vê e o denuncia e se um “justo processo” aplica-lhe a sansão: subtraiu um bem de alguém que detinha a propriedade deste, portanto deverá restituí-lo e, além disso, deverá pagar uma “multa”. Porém, como aplicamos a sansão com o furto de objetos que não são únicos, como aquela maçã, e que podem ser facilmente multiplicados mediante um mecanismo de reprodução quase infalível, a ponto de tornar a cópia exatamente igual ao original? Como a aplicamos, enfim, com o furto de objetos digitais, admitindo que se possa considerá-los objetos? Sabe-se bem que seriam necessárias novas regras. De fato, não somos ain-

da capazes de emitir uma adequada representação do mundo no qual as devemos estipular. Essa é a situação. Portanto, o mínimo que se pode dizer é que, devido a tais circunstâncias, parece oportuno suspender o julgamento, ao menos provisoriamente, e ao mesmo tempo dedicarmo-nos a abrir os olhos e a cabeça. Enfim, para chegar a estabelecer regras é necessário, antes, ter ideia clara daquilo que se quer regulamentar. Inevitavelmente, as regras de comportamento urbano não são as mesmas quando se referem aos veículos de tração animal ou aos de tração a motor, e as últimas só maturaram depois que se deram conta das enormes diferenças entre os dois sistemas: um fator que tornava ineficaz a simples transferência de regras do antes para o depois.

Não há lamentação que valha a esse propósito, nem idade de ouro que possa fazer o papel de referência positiva. Conscientizemo-nos, o mundo mudou e continua a mudar. Empenhamo-nos, portanto, a entendê-lo antes de regulamentá-lo. Enquanto o encararmos como “anormal”, isto é, enquanto não interiorizarmos a sua “normalidade”, será impossível normatizá-lo, esse “mundo novo”, e dar-lhe então regras. Há um antes e um depois nesses eventos, queiramos ou não.

Dentro do regime de propriedade, assentado sobre a posse de objetos físicos e “únicos”, para nós todos, nativos gutenbergianos, o sentido das regras de comportamento e as razões da sua observância são, tudo somado, intuitivos. Em tal ordenamento, por exemplo, quem estiver interessado em tornar conhecida uma história ou um raciocínio, escreve um texto, mesmo que inspirado em outra história ou raciocínio escrito, mas evitando reproduzi-lo sem prévia autorização, e depois submete o manuscrito a um editor que, por sua vez, providencia a transformação daquele manuscrito em um texto impresso e, através de prévia distribuição, faz que este seja colocado à disposição de possíveis compradores/leitores. A identidade do primeiro sujeito (o autor) é garantida pelo seu talento, a identidade do segundo sujeito (o editor) é garantida pelo fato de deter a propriedade dos meios de reprodução, ou de poder adquirir os serviços para esse fim: sejam meios culturais (uma direção capaz de decidir se torna um livro tal manuscrito, uma redação capaz de preparar o texto para a impressão), sejam meios materiais (uma tipografia, uma rede de distribuição). Igualmente garantida é, aqui, a identidade de um terceiro sujeito, o usuário de tal bem: comprando o objeto livro, torna-se seu proprietário e pode fazer dele um uso individual ou compartilhado com outros (o empréstimo pessoal); ou de tal bem pode usufruir temporariamente, mediante um empréstimo público (coloquemos aqui, de uma biblioteca). A divisão dos custos e dos ganhos, nesse sistema, prevê um papel central atribuído ao segundo sujeito: é o editor quem decide sobre publicação, preço, atribuição da cota do autor, estratégia de promoção etc., segundo um dos fundamentos da lógica de mercado, o adquirente (isto é, o leitor) mantém vivo todo o sistema.

O digital, queiramos ou não, abala tudo isso. Como e quanto já verificamos, e claramente, no setor musical. Agora a transformação está atacando (corroendo) as camadas mais delicadas do continente de circulação de textos escritos.

Três são os elementos dos quais é necessário ter conhecimento. Pertencem, todos os três ao patrimônio de hábitos do cidadão digital, mas não são, pelo menos até agora, objeto de uma adequada reflexão, cada um pelo papel que desempenha no novo cenário e todos juntos, também, pela quantidade e pela qualidade dos relacionamentos recíprocos que os caracterizam.

O primeiro elemento consiste na natureza interativa do material digital. Como arquivo (*file*), um documento escrito pode ser objeto de contínuas modificações, seja por parte de quem o produziu, seja por parte de quem dele se serve. Naturalmente, ocorrem situações nas quais essa condição encontra limites materiais: assim, a versão arquivo (*file*) de um romance de determinado autor é geralmente protegida, isto é, não se presta a ser modificada e/ou copiada. Contudo é inevitável, para quem lê um texto em forma de arquivo (*file*), mesmo sendo protegido, sentir-se projetado para dentro do próprio texto, como autor ou coautor virtual. Não existindo uma tecnologia que obstaculize tal comportamento (como é no caso da imprensa) e sendo esse comportamento um princípio cultural do hábito de comunicar em rede, é inevitável que o leitor digital seja diferente do leitor tradicional de livros em papel, certamente mais dinâmico que este, porque virtualmente mais ativo e mais ativo virtualmente.

O segundo elemento provém do fato de que o usuário “normal” da rede vive, hoje, em um estado de conexão permanente. A possibilidade de ter à sua disposição, junto e além dos instrumentos fixos da tradicional computação, dispositivos móveis e de uso imediato como os smartphones e os tablets faz desse estado um forte elemento de formação de sua identidade pessoal. Em outros termos, o que ele é corresponde, muito mais do que era anteriormente, ao que os outros veem e lhe retornam de si mesmo. As redes sociais, desse ponto de vista, são grandes ninhos de construção e de afirmação de identidades. Vão se formando identidades individuais, misturando e integrando níveis de realidade ao próprio modo e, aliás, ainda mais maciçamente essa mistura e essa integração de níveis de realidade intervêm para assinalar os processos de construção de identidades coletivas, isto é, aquelas de grupos, de qualquer natureza, sejam eles entre amigos, colegas de trabalho, colegas de aula, que participem dos mesmos interesses, seguidores de um mesmo movimento etc. Nesse sentido, o leitor digital não vive uma condição de isolamento; ao contrário, fortíssimo é o impulso de compartilhar com os outros as próprias experiências e receber dos outros os frutos de seus compartilhamentos. Aconselha e é aconselhado em relação a outras leituras. Como leitor, comenta, e como tal é comentado por outros leitores.

O terceiro elemento parece ser mais ligado a aspectos materiais, mas seus efeitos no plano cultural, ou diretamente sobre o plano antropológico, são de importante destaque. Consiste no fato de que cada dispositivo do qual o cidadão digital se serve traz em si um aparelho de reprodução. Em outros termos, cada um de nós, como usuários de um computador, um telefone celular de última geração ou um tablet, é proprietário de um meio de reprodução. Não em poucos casos, de fato, podemos fazer cópia do arquivo do qual nos apossamos e usá-la em forma coincidente com a do original, que por sua vez poderia ser já cópia de um outro, e aquele de um outro ainda, e assim por diante, retornando a um hipotético original.

Se tentarmos fazer agir juntos esses elementos, recolheremos uma série de ideias-guia, importantes para fazer-nos entender não apenas o que está em jogo e em que medida, mas também a desatualização dos regulamentos vigentes para salvaguardar as figuras do autor, do editor e do leitor. Se na idade moderna, isto é, no período de hegemonia da imprensa midiática, habituamo-nos a incluir o direito do autor no interior do “copyright”, delegando ao editor a gestão do complexo da obra e pedindo ao leitor que financie o mecanismo com a aquisição do objeto livro, na idade da modernidade avançada e da pós-modernidade que estamos vivendo, também por efeito da revolução digital e da rede, esses relacionamentos e aquele sistema perdem pouco a pouco consistência, desabam, não encontram mais terreno sólido para apoiar-se: o objeto que se deseja colocar no mercado, o maquinário para a reprodução que se possui, o autor que se vinculou através de engajamento, o leitor que se convenceu a tornar-se adquirente.

Moldura, aprendizado, comunidade

Há outros três aspectos que nos convém colocar em evidência nesse “viver em rede”, com toda a variedade de condições e situações que isso comporta. Falaremos disso aqui, para depois passar, repletos de observações (anotações) sobre o que a internet nos revela, inclusive a nosso respeito, a clarear termos dentro dos quais se promove um discurso pedagógico relativo à rede.

O primeiro aspecto tem relação com o tema da moldura. A internet é incrivelmente maleável; em consequência, suas paisagens mudam e modelam-se continuamente, de acordo com quem ali opera e com a natureza dessa atividade (ação). O usuário, geralmente, encontra-se no interior dessas transformações e nem sempre tem consciência disso. Entretanto, algumas vezes, em razão de seus movimentos e daqueles produzidos por seus parceiros, dentro de um mesmo território, poderá acontecer que ele conquiste uma posição diversa que lhe permita ver as coisas com um pouco mais de distanciamento. Então, o seu “estar” será relativo, em relação

não apenas ao ambiente interno do quadro, mas também ao espaço concernente à moldura que este possui. Enfim, diferentemente do que acontece quando alguém interage com um livro, um jornal, com a televisão ou com o cinema (o que ocorre apenas se daquele ambiente ele é o produtor ou um estúdio), a possibilidade de estar contemporaneamente em um lugar e de ver-se “realmente” ali constitui-se em uma prerrogativa específica da experiência digital. É o que se encontra registrado na categoria *multitasking* (multitarefa), isto é, a possibilidade de executar contemporaneamente diversos programas, mesmo que, via de regra, não se leve em conta que um ou mais programas em execução poderiam ter uma função metacognitiva ou de alguma forma de esclarecimento metodológico. Ler um livro de papel (tradicional) ou escutar uma música no rádio são experiências unidimensionais, a menos que sejamos especialistas no setor. Vivendo-as, não somos de fato impulsionados pela necessidade de transformação, ou seja, não temos consciência de poder modificar o objeto em si, com o qual se faz a experiência, enquanto na leitura ou na escuta digital a solicitação de transformação é fator constituinte da própria experiência, e é isso que confere a esta uma espécie de bidimensionalidade: ver o quadro a partir da moldura e a moldura a partir do quadro, executar ou de qualquer forma saber que pode executar, seja o objeto ou as formas de sua eventual transformação, são, verdadeiramente, experiências bidimensionais. É o elemento bidimensional que consente ao usuário digital, por exemplo, seguir um programa televisivo, ou mesmo uma aula acadêmica ao vivo (isto é, de uma fonte telemática), produzindo comentários e lendo contemporaneamente os comentários de outros, sem sair do ambiente de rede em momento algum, ou, também, produzir e compartilhar com outras anotações relativas a um texto ou a uma imagem. É, portanto, justa a hipótese de que a bidimensionalidade, se adequadamente utilizada e promovida, torna-se uma significativa fonte de conhecimento e conscientização para o usuário, sendo possível usá-la em outros contextos de sua vida. Certamente, não é uma observação imediata e é evidente que a possibilidade de assumir um pensamento bidimensional como guia metodológico, partindo exatamente da experiência digital (de rede), pressupõe uma pronunciada disponibilidade a “filosofar”. Contudo, não há outro caminho a percorrer, quando se almeja colocar em discussão os argumentos “chantagistas” de quem vê no digital a expressão de que é tudo automatismo, simplificação, condicionamento do pensamento, isto é, “tecnologia ruim” (tecnologia negativa).

O segundo aspecto é de compreensão mais imediata, ao menos aparentemente. Peguemos todos os exemplos expostos antes, a propósito de viver em rede, ou melhor, de viver a rede. Acrescentemos outros, dos quais tenhamos experiência direta ou indireta. Bem, não haverá sequer um em que o exercício da internet não

faça o papel de oportunidade de aprendizagem, não seja, enfim, um momento no qual se aprende coisas e, contemporaneamente, se aprende como fazer funcionar os mecanismos para aprender algo. Alguém contestará que isso ocorre também no mundo físico: ler um jornal é um modo de aprender as chamadas “notícias” e contemporaneamente aprender como funciona o meio “imprensa cotidiana”, que traz essas notícias e as comenta. Porém, passando ao ambiente digital, os meios para aprender encontram-se tão articulados, diferenciados e personalizados que deixam em segundo plano, às vezes, o objeto ou o próprio conteúdo do aprendizado. Assim o “como” passa a prevalecer sobre o “o quê”. Isso poderá entediá-la quem, considerando apenas a dimensão instrumental do meio, e considerando que o livro digital seja um objeto semelhante ao livro de papel (tradicional), sendo apenas mais fácil e econômico para adquirir, interprete o uso dos recursos para orientar e canalizar a leitura como uma maneira de realizar atividades lúdicas fúteis, mas será uma forma de escapar ao tema que batizamos de bidimensionalidade e que, indubitavelmente, envolve a própria natureza do aprender na rede.

Atuar na internet significa sempre aprender, e aprender duas vezes: os objetos e os modos (modificáveis) de sua execução (confeção). Apenas se esclarece e se evidencia, devidamente, que esse duplo aprendizado ocorre sob a insígnia do imediato e do informal. Aprende-se sem saber, na maioria das vezes, que se está aprendendo, enquanto se tenta aprender “na situação”, em condição de “imersão”, vivendo e respirando a cidade digital, portanto, segundo as dinâmicas e os andamentos profundamente diferentes daqueles inscritos (registrados) nas práticas da aprendizagem formal, aonde os rumores da cidade chegam, quando chegam, atenuados e onde o que se aprende deriva, ou melhor, deveria derivar de ter desfrutado de um contexto de ensinamento, via de regra, de um texto de estudos (ensinamentos). Enfim, tudo o que se faz em rede é em tudo e por tudo um aprender, que inclui até um aprender do próprio aprendizado.

O terceiro aspecto que urge colocarmos em evidência, a propósito da disposição a atuar (praticar) a rede em plenitude e, se nos perdoarem o termo, com naturalidade, é o fato de que o estar na moldura e o estar no quadro, assim como o aprender o “o quê” e o aprender o “como”, todos esses elementos e muitos outros que poderíamos elencar originam-se e fixam-se, mesmo que provisoriamente, no interior de espaços e contextos sempre mais sociais, dentro dos quais as experiências são compartilhadas e onde, sobre o isolamento, típico da experiência tradicional do conhecer (ou pelo menos daquela codificada pelo aprender através da mediação da leitura), prevalece a dimensão do agir, um sobre o outro e um pelo outro. Os temas referentes a criar comunidades e a viver a dinâmica da rede, ao menos as atuais, como profundamente marcadas por apelos comunitários, são os que dão substân-

cia filosófica à fórmula muito bem-sucedida da web 2.0. São temas frágeis, reconheçamos, enquanto carregam em seu interior espaços de produção e recepção de saber, tradicionalmente assinalados por possibilidades de tipo individual e linear, elementos de natureza interindividual e reticular. Não pretendemos sustentar com isso a ideia de que antes do advento da rede o pensamento coletivo fosse entendido apenas como uma soma aritmética de pensamentos individuais, aliás, dos melhores (ou mais poderosos) pensamentos dos melhores indivíduos (ou mais poderosos). Queremos, simplesmente, apontar o fato de que esse pensamento coletivo dava mais importância às dinâmicas da “transmissão” do que àquelas da “interação”. Em outros termos, preferia-se ignorar, ou, ao menos, considerar de pouca relevância os mecanismos de ajuste (estipulação) do saber (o diálogo, o confronto, a colaboração, o conflito) por meio dos quais um argumento de conhecimento torna-se patrimônio de indivíduos e de grupos, mecanismos que, por outro lado, agem também na recepção/fixação coletiva de uma notícia jornalística, de um filme, de um romance, de uma transmissão televisiva; o que levava a assumir como chave de interpretação dos fenômenos da produção/reprodução cultural a transmissão de um para um ou de um para muitos, onde os papéis ativos e passivos são bem distintos (evidentes). Hoje, até pelo efeito da experiência da rede, essa simplificação epistemológica começa a perder legitimidade: a prática do aprender em rede ajuda-nos a entender o componente reticular de cada forma de aprendizagem, mesmo aquela de ontem, que nos parecia ser a mais evidente manifestação do poder da transmissão.

Quem engloba quem

Moldura, aprendizagem, comunidade: esses parecem ser os tópicos que melhor caracterizam a experiência da internet, pelo menos no estado atual. Devemos, então, perguntar em que medida esses elementos devem ser recebidos no âmbito pedagógico e quanto contribuem para tornar aceitáveis a internet à percepção das instituições escolares (em sentido amplo) e as instituições escolares à percepção da internet. Desejamos ser claros a esse respeito e evitar qualquer tipo de equívoco. Se a dúvida refere-se à disponibilidade por parte da cultura pedagógica herdada do passado para assumir a rede como recurso material, a resposta não poderá ser positiva, pelo menos em alguns aspectos. Não poderia ser diferente, considerando-se o papel que a internet desempenha atualmente em cada setor da vida humana.

Sobre o fato de que a internet possa agir como meio para ensinar e fazer aprender, há convergência, e as vozes dissonantes, quando existem, são de pouca importância. Se, porém, a dúvida refere-se à disponibilidade por parte da cultura pedagógica oficial a assumir a rede como recurso cultural, isto é, como chave para

pensar e repensar os modos de aprender e ensinar, então, a resposta não poderá ser completamente positiva. Isso se deve, em boa parte, aos métodos de ensino e aprendizagem, sobretudo aqueles que têm como modelo os instrumentos acadêmicos e escolares, os quais, pelo modo como se desenvolveram na modernidade em âmbito ocidental, fizeram do princípio de transmissão de um para um ou de um para muitos um paradigma institucional e de sua matriz tecnológica, que reside na mídia impressa, um tipo de dogmática evidência epistemológica.

Segue-se que, estando no interior dessa evidência o aprendizado reticular ou o componente reticular do aprendizado, sejam entendidos como métodos caóticos, superficiais, dispersivos, portanto “não naturais”, contrários à “verdadeira natureza” do aprendizado. E assim como os muros das instituições escolares e acadêmicas, que até aqui contiveram o avanço das mídias da comunicação audiovisual não estão em condições de administrar o impacto das mídias da comunicação em rede – uma vez que estas, depois de terem assegurado significativas condições de hegemonia (supremacia) na gestão de muitos dos mecanismos da circulação social de saber, estão começando a colonizar os espaços internos de tais instituições –, é imperativo perguntar que êxito poderá haver com esse processo e o que, substancialmente, está em jogo. A nosso ver, a questão crucial que hoje se coloca é se e até quando a escola (em sentido lato) pode colonizar a rede e se e até quando esta pode colonizar aquela.

Estamos, aqui também, em fase de transição: sabemos o que temos sobre os ombros, vemos a verdade e a complexidade dos processos em curso, não podemos prever com segurança qual rumo tomarão esses movimentos. A nossa ideia é que se possa – aliás, se deva – “viver um dia por vez”, aceitando e gerenciando com consciência e sabedoria os termos dos conflitos encontrados, entre uma ideia clássica de escola que subordina a si o uso da rede e uma prática de rede que subordina a si essa ideia clássica de escola, redimensionando-a. Em outras palavras, entre um modelo de escola pensada e executada como local para a transmissão de saberes fechados e pré-organizados e um modelo de escola pensada e executada como local para a produção de saberes abertos e em vias de organização, não há uma composição possível, e a escolha a favor de uma ou de outra opção comporta um diferente uso das tecnologias de rede. No primeiro caso, a internet é reduzida a um simples veículo por meio do qual se colocam os saberes à disposição de quem aprende; no segundo, a internet torna-se a matriz cognitiva para a afirmação de um saber reticular e, paralelamente, de um modo reticulado de adquirir saber.

Na atualidade, dentro do tempo de transição mencionado neste artigo, não nos é possível dizer qual solução resulte mais praticável, se aquela que sacrifica parte da natureza da nova tecnologia em relação à manutenção de algumas prer-

rogativas consideradas fundamentais de uma instituição educacional, ou aquela que sacrifica parte da natureza da instituição educacional, assim como se está habituado a concebê-la, em relação à manutenção de algumas prerrogativas, também fundamentais da tecnologia de rede.

Três modelos de *elearning* (aprendizagem eletrônica/na rede)

Uma análoga diferenciação caracteriza o estado atual das práticas (e das teorias) do *elearning* pelo modo como se manifestam no âmbito universitário. Em locais onde há um empenho em explorar a contribuição que a rede pode oferecer à organização da didática de nível acadêmico, emergem três possibilidades. Uma se move em direção à imitação (cópia) dos termos e modos da didática usual e usa a internet prevalentemente como veículo. Uma segunda possibilidade procura caminhos novos para a didática, que sejam o mais coerente possível com as características de uma rede compreendida como “ambiente de vida”. Uma terceira possibilidade coloca-se em posição intermediária, diagnosticando (determinando) as prerrogativas de uma e de outra e apontando para uma composição entre elas.

Não é este o local em que se pode delongar a respeito do que diferencia uma estratégia de outra. Bastará evidenciar que os ingredientes do primeiro modelo tendem a ser os mesmos da didática convencional (presente). Sujeitos e objetos e mesmo contextos não mudam, cada um deles caracterizado pela mesma identidade e pelas mesmas funções que lhes são atribuídas na didática convencional. Há uma pessoa que predispõe os materiais para o ensinamento, uma que ensina, uma que ajuda quem ensina, uma que aprende, uma que gerencia o local no qual se ensina; os objetos sobre os quais se aprende e através dos quais se ensina são “fechados” e não modificáveis (imutáveis), e são na maioria das vezes dispostos, ou melhor, distribuídos, segundo sequências definidas. Os espaços são destinados apenas às funções de ensinar, de aprender e de verificar os êxitos individuais do aprendiz; as modalidades de comunicação são predominantemente unidirecionais e vão de quem ensina a quem aprende, excluindo-se apenas os tempos (períodos) de controle (verificação).

O que o primeiro modelo permite ganhar, em relação à didática convencional, é medir em termos de uma drástica economia de esforços e de investimentos: se está “presente” nas atividades mesmo estando “distante” um do outro, a reprodução/distribuição de materiais didáticos aparece, em princípio, como ilimitada e automática. Não é necessário muito esforço para perceber os limites, por assim dizer, estruturais de tal “instalação”, o que regularmente fazem os críticos, indicando seus vícios de rigidez e formalidade e evidenciando a ausência de “elementos hu-

manos”, mesmo que depois esses mesmos críticos não estejam igualmente prontos (dispostos) a colher as rigidezes, os formalismos e as práticas desumanas de grande parte da didática “frontal”.

No segundo modelo, a didática inspira-se nas práticas das redes sociais. Prevé, portanto, que o aprendizado e o ensinamento apresentem-se como circulares e intercambiáveis, que os papéis (as funções) tenham acentuados elementos de flexibilidade, que os materiais de aprendizado sejam concebidos como abertos e, portanto, constantemente integráveis e modificáveis por parte de todos os atores, que os ambientes assumam várias configurações de acordo com as diferentes atividades que constantemente emergem no interior da comunidade de aprendizado, que os exercícios de treinamento e as avaliações não prevejam tempos e modos padronizados, mas emerjam das quantidades e das qualidades das atividades desenvolvidas por cada um e pelos grupos e que as comunicações aconteçam segundo andamentos reticulares e, portanto, multidirecionais. Em tal instalação, não há espaço, evidentemente, para formas de criatividade artesanal e artística; esse é um espaço de tipo laboratorial, que vem aos poucos substituindo aquele ocupado pelas atividades de planejamento empresarial. Não é necessário grande esforço para entender que o desenvolvimento de tal possibilidade faz surgir grandes interrogações sobre a manutenção de muitas das características e prerrogativas do sistema (da instalação) acadêmico (a) que a tradição nos entregou.

Um terceiro modelo é aquele que há alguns anos está afirmando-se com a experiência dos assim chamados MOOCs. No que diz respeito às instalações, não nos distanciamos muito da primeira solução: a oferta didática é entendida como um conteúdo institucional a ser distribuído via rede mediante o uso de uma ampla variedade de soluções e códigos. A segunda solução toma a lógica do social, sobretudo em relação aos aspectos quantitativos (pelo menos em um primeiro momento). De fato, como sabemos, trata-se de cursos fortemente estruturais e bem concebidos em plano qualitativo, que são distribuídos (normalmente) de forma gratuita (ou parcialmente gratuita) através da rede e colocados à disposição de um número ilimitado de usuários: a cada um dos inscritos é solicitado manter-se regularmente ligado às publicações, caso pretenda completar o próprio curso. As novidades mais evidentes são a elevada qualidade de realização de grande parte dessas propostas, sobretudo se confrontadas com a qualidade que caracterizava as propostas precedentes, a vastidão de usuários envolvidos ou que se pode envolver, o custo extremamente baixo ou nulo do serviço.

Quem não tem intimidade com a rede, ou, acima de tudo, não possui capacidade de pensar os mecanismos que lhe são próprios, arrisca-se a não entender as razões do imenso sucesso que estão encontrando essas iniciativas e como possam manter-se, levando em conta a elevada qualidade que as caracteriza (ao menos em relação aos usuais padrões acadêmicos). De fato, diferentemente do que acontece

com os cursos acadêmicos frontais ou cursos acadêmicos *online* de pequenas dimensões, aqui a quantidade de dados que é possível obter assume dimensões grandiosas e apresenta articulações internas absolutamente novas, isto é, o que abre possibilidades de pesquisa completamente novas: sobre as possibilidades de uma didática realmente de massa, sobre a relação entre a qualidade dos materiais propostos e os resultados de aprendizado obtidos, sobre a incidência de conhecimentos progressos e dos interesses pessoais em relação ao sucesso, sobre as características próprias da aprendizagem adulta.

É cedo para dizer como se desenvolverão e quais êxitos obterão esses processos, sobretudo como modificar-se-á o inteiro aparelho de formação universitária, mesmo aquela que usa como alavanca o ensinamento frontal. É muito prematuro, portanto, para providenciar regulamentações ao setor. Faz-se necessário, antes, realizar a experiência humildemente; depois, deve-se tomar (formar) uma representação realista do novo quadro e de suas tendências, para, enfim, poder providenciar a sua regulamentação.

Nada mais posso fazer além de repetir o que afirmei no início. As turbulências recém começaram. O que é certo é que não as podemos bloquear: envolvem dois fundamentos de nosso pensar e agir educacional, a leitura e o aprendizado, e em particular a relação entre eles. Portanto, procuremos entender para qual direção estão indo esses movimentos, de forma que, no futuro, uma correta regulamentação possa promover seus aspectos progressivos e conter aqueles regressivos. No meio tempo, aceitemos que um pouco de sadia e anárquica confusão intervenha para liberar-nos de esquemas de pensamento que a tradição nos concedeu e que ainda carregamos conosco, iludindo-nos sobre seu valor extratemporal.

Reading and digital learning environments: dedicate time necessary to think

Abstract

Digitizing processes of practices and its inclusion in the logic of networks are involving two of the most sensitive areas of the didactic organization: reading and learning. In each one of these are emerging habits, perspectives, even values that are very different from those we inherited from tradition and we thought were absolute. It is too early to say with confidence where the ongoing processes will arrive. The turbulences has just begun, but it is possible to glimpse, today, that the whole field of education, from schools and from universities, will leave these processes intimately modified. Therefore, it is also too early to think about regulations. We just have to take an active part in the movement, even accepting aspects of anarchy, and must strive to understand, without prejudice, what is at stake and why.

Keywords: Reading and learning. Digital environments. Logic in networks.

Nota

- ¹ Título original: “Lettura e apprendimento in contesti digitali. Prendersi il tempo necessario per pensare.”
Tradução de Adriano Canabarro Teixeira.

Referências

FOGEL, Jean-François; PATINO, Bruno. *La condition numérique*. Paris: Gasset, 2013.

MARAGLIANO, Roberto; PIREDDU, Mario (Ed.). *Storia e pedagogia nei media*. Roma, 2012 (traduzione in portoghese in corso).

SCHMIDT, Eric; COHEN, Jared. *The new digital age: reshaping the future of people nations ad business*. New York: Knopf Borzoi Books, 2013.