

Colin Lankshear e Michele Knobel: Aprendizagem social e novas tecnologias

Richard Romancini

Professor adjunto na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

E-mail: richard.romancini@gmail.com

Resumo: Autores de diversos livros e artigos, Colin Lankshear e Michele Knobel são um casal de pesquisadores que tem se dedicado nos últimos anos ao estudo dos “novos letramentos”, que se associam a uma série de práticas contemporâneas ligadas às tecnologias digitais, particularmente, como os *blogs*, *wikis* e redes sociais. Nesta entrevista, eles explicam por que passaram a se interessar por esta temática e discutem suas preocupações com a “aprendizagem social”, refletindo sobre como este pode relacionar-se com a educação formal e com as novas mídias.

Palavras-chave: Novos letramentos, aprendizagem social, mídia *DIY*, formação de professores, novas tecnologias.

Abstract: Authors of several books and articles, Colin Lankshear and Michele Knobel are a couple of researchers that has been dedicated in recent years to the study of “new literacies”, which are associated with a host of contemporary practices related to digital technologies, particularly, as *blogs*, *wikis* and social networks. In this interview, they explain why became interested in this subject and discuss their concerns with the “social learning”, thinking about how it may be related to formal education and new media.

Keywords: New literacies, social learning, *DIY* media, teacher education, new technologies.

Provavelmente mais conhecidos no Brasil por sua introdução à investigação docente, discutida em livro traduzido no país¹, os pesquisadores Colin Lankshear e Michele Knobel possuem também ampla experiência em temáticas que envolvem cruzamentos entre a comunicação e a educação². No caso, em particular, destacam-se seus trabalhos numa área em que foram pioneiros: os letramentos no contexto digital. Entretanto, como o leitor poderá observar na entrevista, na reflexão dos autores, as novas tecnologias não são percebidas como “salvação” nem como “perdição” para o aprendizado (escolar ou não), mas, sim, numa dupla perspectiva, como parte de um novo contexto social, que provoca mutações no próprio estatuto do saber e como possível instrumento para promover o *aprendizado social*, entendido como aquele que se conecta a zonas de experiência reais em contextos estabelecidos, nos quais os indivíduos

1. LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

2. Os autores possuem um *site*, no qual disponibilizam muitos textos: <www.everydayliteracies.net>. Também mantêm um *blog*: <<http://everydayliteracies.blogspot.com>>.

Recebido: 10/02/2015

Approved: 05/03/2015

interagem buscando resolver problemas, enfatizando, assim, mais o *aprender a ser* do que o *aprender sobre*.

Lankshear nasceu na Nova Zelândia e Knobel na Austrália, país em que se conheceram, em 1992. A partir daí, escreveram vários artigos e livros juntos, numa estreita colaboração (como também preferiram na forma da entrevista, realizada por *e-mail*). Eles foram docentes em diferentes instituições e, atualmente, vivem entre os Estados Unidos, o México e o Canadá. Ela é professora da Montclair State University (EUA), e ele atua como pesquisador independente, mas também possui vínculo com instituições como a McGill University, do Canadá. Ambos editam uma coleção de livros, chamada de *New Literacies*, da editora Peter Lang.



Arquivo Pessoal

Comunicação & Educação: Vocês têm uma vasta trajetória de investigação, mas que em algum momento passou a focar a questão das mídias e tecnologias, relacionadas com o letramento e a educação. Como e por que isso aconteceu?

Colin Lankshear e Michele Knobel: A razão principal é que nos conhecemos, casamos e começamos a trabalhar juntos no exato momento histórico em que os computadores pessoais tornavam-se uma “moda generalizada” na Austrália, e as pessoas comuns começaram a ter acesso à internet em suas casas. Nós estávamos entre as pessoas, no início da década de 1990, que acreditavam seriamente que a “revolução digital eletrônica” iria ser tão “importante quanto Gutenberg” – e, certamente, envolvendo o letramento do mesmo modo. Existem

fatores anteriores também. Michele teve acesso à computação – incluindo atividades básicas de programação – no colegial, e gostara de manipular computadores desde essa época. Antes, Colin havia tido acesso a um computador potente, no qual experimentou o uso de um modem na Nicarágua por uma equipe de pesquisa médica, na década de 1980. Eles utilizavam o modem para conectar-se com a Universidade de Liverpool, na Inglaterra, para *e-mail* e troca de arquivos. Colin ficou fascinado com o poder da tecnologia. Nós dois éramos usuários de tecnologias, apreciando utilizá-las, e as novas tecnologias nos interessavam muito além do uso instrumental. Além disso, achávamos a pesquisa e a discussão convencional sobre o letramento e a sala de aula tediosas naquela época e estávamos procurando novas áreas para explorar.

O crescimento da popularidade da internet e dos computadores ocorreu no mesmo momento. Michele estava realizando sua pesquisa de doutorado, estudando quatro crianças da sétima série em casa e na escola. A diferença entre o que os estudantes faziam fora da escola com os computadores, em comparação com o que eles tinham acesso e faziam com permissão na escola, realmente pedia um olhar mais atento. Nesse mesmo período, ainda, um primo de Michele estava estudando computação na universidade e nos deu um programa que nos permitiu ter acesso em casa à internet da universidade, anos antes dos acadêmicos em geral terem acesso doméstico, e uma vez que descobrimos o crescente mundo *on-line* começamos a explorá-lo com intensidade. Conhecemos algumas pessoas muito interessantes, fazendo coisas notáveis com computadores, *on-line* e *off-line*, e percebemos que existia um fenômeno fascinante a ser pesquisado. E nos envolvemos nessa experiência, lendo livros sobre computação e os pioneiros da internet, aprendendo o que podíamos sobre a produção de sentido e as práticas sociais mediadas pelas novas tecnologias. Pouquíssimas pessoas estavam envolvidas com esses temas relacionados ao letramento escolar e pensamos que talvez pudéssemos trazer alguma contribuição, pesquisando e escrevendo juntos sobre esses fenômenos emergentes. De qualquer modo, explorar essa área era infinitamente mais interessante do que as condições em que os alunos dos sistemas educativos são capazes (ou não) de aprender a ler e a escrever “vovô viu a uva”³ e similares. Assim, nos reinventamos como pesquisadores do letramento ao nos reorientarmos em direção às práticas mediadas pelos computadores eletrônicos e tecnologias de comunicação.

C&E: Apesar de enfocarem os “novos letramentos” e sua relação com as tecnologias, o interesse de vocês encaminha-se, sobretudo, para as possibilidades da aprendizagem social. Vocês já escreveram bastante sobre isso, mas gostaria que fizessem uma introdução a esse tema (e sua eventual relação com as tecnologias) aos leitores brasileiros, dizendo por que esse conceito é relevante.

CL e MK: Como ocorre com muitos conceitos, pessoas diferentes falam sobre a aprendizagem social de diferentes modos. A perspectiva que enfatizamos enfoca muito mais *como* nós aprendemos, não simplesmente o *que* aprendemos. Para nós, o conceito de aprendizagem social envolve três ideias principais:

3. “Roger gave green grass to the goat”, no original.

(i) A aprendizagem social ocorre em contextos de “interações estáveis, especialmente com outros, em torno de problemas ou ações”⁴, nos quais há coisas a serem feitas, conhecidas, entendidas e dominadas.

(ii) A aprendizagem social é colaborativa, no sentido de que os participantes falam (escrevem etc.) sobre o que eles estão fazendo e tentando entender, conseguindo compreender conceitos, princípios e procedimentos por meio de suas interações e comunicação.

(iii) A aprendizagem social enfatiza aprender *a ser* e não simplesmente aprender *sobre*. Brown e Adler afirmam que dominar algum campo de conhecimento e compreensão – seja um campo acadêmico, profissional, de atividade cotidiana, com propósito de lazer, ou o que seja – sempre envolve mais do que apenas “aprender sobre” seu tema principal. Envolve “também ‘aprender a ser’ um participante completo no campo”⁵, pela “aquisição das práticas e normas dos profissionais estabelecidos nesse campo”, isto é, tornando-se *como um destes*.

Nesse sentido, a ideia de aprendizado social relaciona-se com as teorias do construtivismo e do socioconstrutivismo, por afirmar que nós construímos nosso entendimento numa interação ativa com o mundo e com outras pessoas. Entretanto, ela também enfatiza a importância do aprendizado de ser um participante dentro de um campo de prática e gradualmente tornar-se proficiente e especialista nas características do mesmo, tornando-se como aqueles que já o são: assumindo seus valores, padrões e critérios para o sucesso e a excelência, até mesmo modificando-os e aperfeiçoando-os.

Assim, se tomarmos um exemplo cotidiano familiar, como os jovens usam as novas tecnologias para criar mídia popular, como as animações ou os remixes de *trailers* de filmes, nós podemos ver o aprendizado social em ação. Ao tentar criar algo, esses jovens se deparam com situações e problemas que são novos para eles e não sabem como seguir. Eles devem explorar e resolver problemas, e podem encontrar um arranjo ou solução alternativa. E quando fazem isso, frequentemente compartilham *on-line* ou face a face com os pares envolvidos na mesma atividade. Muito provavelmente irão para algum fórum ou *site* onde podem encontrar outras pessoas discutindo o problema ou questão, sugerindo soluções e explicando sua natureza e por que uma solução deve funcionar. Além disso, ao tentar criar a mídia que eles levam a sério, ratificada por seus pares, participantes em um grupo de afinidade, como o de animação, irão levar a sério os comentários e o *feedback* fornecido pelos outros. Eles irão buscar informação sobre o que é válido naquele campo quanto a “fazer um bom trabalho”, e irão tentar entender por que esses critérios têm sido adotados. Quando os participantes em uma atividade preocupam-se com ela e querem fazê-la bem, identificam-se com o fazer e com os outros que são bem-sucedidos na procura. Esforçam-se para tornar-se como eles, assumirem a mesma identidade – um animador ou um remixer – e interagem ativamente em uma “afinidade”⁶ ou “comunidade de prática”⁷ específicas. Há uma complexa interação de atividades “com a mão na massa”, interação com instrumentos, materiais e recursos (principalmente com outras pessoas) e um desejo de adotar o “sistema de avaliação” (as normas e valores) associado com esse campo de atividade.

4. BROWN, John Seely; ADLER, Richard P. *Minds on Fire: Open Education, The Long Tail and Learning 2.0*. *Educause Review*, January/February, pp. 17-32, 2008, p. 18. 5. *Idem*, p. 19.

6. GEE, James Paul. *Good Video Games + Good Learning: Collected Essays on Video Games*. New York: Peter Lang, 2007.

7. WENGER, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Do ponto de vista da educação formal, um exemplo equivalente poderia envolver os estudantes com a tarefa de assumir a identidade de historiadores, ao pesquisar temas e interpretações da história na interação com dados e casos históricos, aprendendo a trabalhar do mesmo modo que historiadores reais fazem, esforçando-se para apreender os valores, normas e critérios que os historiadores empregam. Isto poderia envolver o acesso a historiadores especialistas proficientes e aos tipos de recursos, ferramentas, técnicas e procedimentos que os historiadores sérios utilizam. Como é frequentemente observado pelos proponentes das abordagens de aprendizagem social, como Brown e Adler, a comunicação pela internet e os recursos baseados na rede podem ampliar fortemente as possibilidades para o acesso a documentos de fontes originais e conhecimentos que já foram disponibilizados no passado. É claro, o primeiro requisito para que algo assim aconteça em ambientes escolares é que os próprios professores tenham suficiente familiaridade com o que está envolvido em tornar-se historiador, para serem capazes de introduzir os estudantes nesta meta. Este é um dos principais entraves nas atuais condições existentes em muitas partes do mundo, pois com muita frequência os próprios professores têm se limitado a “aprender sobre” suas áreas temáticas, em vez de assumir identidades acadêmicas dentro de seus campos de conhecimento.

Junto com muitos outros, pensamos que o conceito de aprendizagem social é importante para os educadores atualmente por uma série de razões. Vamos mencionar três delas aqui.

Primeiro, com frequência observa-se que as abordagens sociais da aprendizagem asseguram possibilidades ideais para os estudantes obterem “aprendizado em profundidade” numa área, em contraste com os tipos de aprendizado superficial que tantas vezes resultam das abordagens da educação formal que estão baseadas na transmissão de informação descontextualizada para as cabeças dos alunos em sequências predeterminadas – o que Freire chamara de educação bancária. Num texto famoso, Howard Gardner⁸ apontou que mais de trinta anos de pesquisa mostram como mesmo os estudantes que são considerados de sucesso na escola e na universidade têm muitas vezes adquirido apenas um nível superficial de compreensão do conhecimento em suas áreas. Gardner oferece muitos exemplos de estudantes que apresentam todos os sinais de sucesso acadêmico – boas notas e resultados em testes, boa atitude e frequência, que são altamente recompensados por seus professores e são até mesmo estudantes exemplares –, mas que, mesmo assim, mostram inadequada compreensão “dos materiais e conceitos com os quais eles deviam estar trabalhando”⁹. Com demasiada frequência, diz Gardner, estes estudantes não “resolvem questões e problemas apresentados numa forma ligeiramente diferente daquela pela qual foram instruídos e testados”¹⁰. Em aspectos cruciais, seu aprendizado mostra-se superficial. Falha quando precisam transferir ou generalizar seu conhecimento e entendimento para casos não familiares.

Em segundo lugar, em contraste aos exemplos de Gardner, o “aprendizado profundo” pode gerar “real entendimento, a capacidade de aplicar

8. GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books, 1991.

9. *Idem*, p. 3.

10. *Ibidem*.

o conhecimento e até mesmo transformar o conhecimento em inovação”¹¹. Especialmente importante num tempo em que as capacidades de inovar e ser criativo são altamente valorizadas. Uma vez que a aprendizagem social é boa para promover o “aprendizado em profundidade”, ela pode ser valiosa sempre que a criatividade e a inovação são consideradas importantes.

Em terceiro, muitos países reportam altos níveis – mesmo entre estudantes capazes – de alunos desmotivados, desconectados das abordagens de aprendizagem didáticas, abstratas, descontextualizadas, focadas no conteúdo escolar. Muitos dos estudantes de hoje têm ricas experiências de aprendizado social a partir da interação com pares em áreas de interesse compartilhado. Eles experimentam uma forma mais gratificante de aprendizado e oportunidades de encontrar desafios que são mais sofisticados e significativos do que aqueles que com frequência encontram na educação formal. A dissonância entre a pedagogia escolar e as experiências de aprendizagem com pares em colaboração nas práticas que envolvem assumir identidades com as quais podem se relacionar pode explicar satisfatoriamente grande parte do desengajamento estudantil. É claro, isso não quer dizer que adotar os elementos das abordagens do aprendizado social e conectá-los ao currículo escolar existente irá ser bem-sucedido na resolução do envolvimento estudantil, muito menos gerar um surto de “aprendizagem em profundidade”. Há aqui a lógica do ovo e da galinha. Em muitos casos é o nível de interesse popular numa prática que gera os recursos – muitos destes mediados pelas novas tecnologias – que os pares podem acessar por meio de comunidades e redes. E este nível de interesse popular possui muita relação com a atratividade inerente da atividade ou ação, e o desejo dos participantes em assumirem a identidade em questão e construir a prática. Conforme as coisas estão, podemos bem esperar que mais jovens estejam atraídos por *anime* do que por história; por jogar *videogame* do que por biologia. Porém, isto tem muito a ver com como o *anime* e o jogo de *videogame* se constituem como atividades, práticas e interesses dentro da cultura popular, em contraste com a forma como história e biologia constituem-se como atividades nas culturas acadêmicas formais. Se queremos que os estudantes tenham compromisso com identidades como as de historiadores e biólogos, temos primeiro que elaborar estas atividades de modos que atraiam mentes e corpos ativos. As características da aprendizagem social, e das atividades e tarefas cotidianas que refletem altos níveis de aprendizado social em curso entre os participantes têm muito a nos ensinar sobre como reconstruir as práticas acadêmicas nas quais desejamos que nossos alunos se envolvam.

C&E: Paulo Freire foi uma referência para vocês¹², no entanto, ele viveu num momento em que predominava a comunicação vertical, reforçada pela mídia de massa. Gostaria de saber se acreditam que o pensamento de Freire possui elementos que ajudam a compreender o mundo de hoje, quando a comunicação em rede tornou-se relevante.

11. GEE, James Paul. *Good Video Games + Good Learning: Collected Essays on Video Games*. New York: Peter Lang, 2007, p. 132.

12. Além de referências ao autor em livros, Colin Lankshear e Michele Knobel escreveram, um capítulo cada, para a obra *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias de libertação*, organizada por Peter McLaren, Peter Leonard e Moacir Gadotti, publicada em 1998.

CL e MK: O modo de Freire pensar contém elementos que são tão úteis para ajudar-nos a refletir sobre o mundo na era da comunicação em rede como o foram durante o período da comunicação massiva. Por exemplo, se nós acreditamos que a vocação ontológica dos seres humanos é *tornarem-se mais plenamente humanos* pelo engajamento nas práticas pelas quais buscamos *nomear o mundo*, no sentido próprio de Freire do conceito, em termos que são tão igualitários quanto possíveis, então podemos certamente continuar a observar entraves para esta vocação ontológica numa era de comunicação em rede. E certamente podemos observar o potencial oferecido pelas comunicações em rede para mobilizar pessoas que persigam uma ação cultural libertadora – novamente, no sentido próprio de Freire de “ação cultural para a liberdade”.

A questão é se as pessoas, de maneira geral, estão tão interessadas nesses constructos no período pós-moderno quanto estiveram durante a época da “alta modernidade”. E elas parecem não estar. Na verdade, é difícil imaginar uma maior disjunção entre “leitura da palavra” e “leitura do mundo” do que a que temos testemunhado atualmente. Este é um período em que algumas pessoas parecem identificar “autorrealização” com a liberdade de ficar em filas por 24 horas ou mais para adquirir o mais recente iPhone; onde algumas pessoas vão tão longe a ponto de dizer que elaborar uma identidade *on-line* é um modo de “tornar-se da classe média” ao mesmo tempo em que estão, ao contrário, em “mobilidade descendente”. As estatísticas sobre o aumento das desigualdades da distribuição de riqueza, influência política, poder e da capacidade de vigilância e controle da informação sugerem que, se alguma vez houve um momento da história em que o pensamento de Freire teve uma “realidade” sobre a qual pudesse ter séria influência, então o momento é agora – e o futuro previsível. Porém, a vontade política para aplicar esse tipo de pensamento ao mundo é majoritariamente ausente. Poderia ser muito proveitoso abordar questões de *cyberbullying* fazendo referência à ideia de Freire de “introjetar o opressor”, mas não sabemos se alguém utiliza essa abordagem. De fato, numa escala global, parece que “introjetar o opressor” tem se tornado o modo dominante assumido em resposta a opressão, marginalização e exclusão percebidas por muitos dos que vivem como oprimidos, marginalizados, despossuídos e excluídos pelos “opressores”.

C&E: Como a pesquisa educacional demonstra e vocês mesmo notam “As novas tecnologias podem ser, e tipicamente são, introduzidas nas salas de aula sem alterar nem um pouco a cultura escolar estabelecida”¹³. Quais os elementos que tornam a cultura tradicional da escola tão difícil de mudar?

CL e MK: Pensamos que a cultura da escola é tão difícil de mudar justamente porque é uma *cultura* de longa duração, profundamente enraizada. É uma totalidade que é baseada sobre a organização do ensino e da aprendizagem, tanto quanto possível a partir do princípio de manter a “palavra” separada do “mundo”. As características estruturais da sala de aula foram planejadas desde o início da escolarização para evitar a intromissão das “práticas sociais do mundo real”. O currículo tem sido sistematicamente reduzido ao conteúdo, e a pedagogia tem sido

13. LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. 3. ed., Maidenhead & New York: Open University Press/McGraw-Hill, 2011, p. 87.

da mesma forma reduzida ao consumo e à produção de conteúdo. Assim, qualquer coisa que seja vista como relevante na vida escolar tem que estar constituída em recepção ou transmissão de algum tipo de conteúdo que pode ser considerado como “curricular”: que possa ser organizado sequencialmente, colocado em pacotes, testado, examinado, ou de outra maneira tratado em termos que o sistema educacional e os administradores sancionem como “conhecimento escolar”. E que é sempre sobre conteúdo e, de fato, uma variedade bastante estreita de conteúdo muito superficial. As práticas sociais da vida cotidiana além da sala de aula não são curriculares, e elas envolvem muito mais do que conteúdo. O domínio do currículo na educação significa que nosso aprendizado formal é inevitavelmente “simplificado” (despojado ao máximo) na mesma medida, e em muito do mesmo modo e extensão, como nossas vidas reais são “simplificadas” por um *curriculum vitae*. Ambos são sobre “dispor a vida no papel”. Quantas escolhas incorretas de empregados não foram feitas em diferentes empresas como resultado de pensar que um *curriculum vitae* nos diz o que precisamos saber sobre uma pessoa? No entanto, continuamos fazendo: é conveniente; relativamente barato; e o modo como sempre fizemos, e assim por diante. Os CVs são parte da cultura organizacional. O currículo é o coração da cultura escolar, de sala de aula. O tipo de mudança de mentalidade necessária para abordar a educação de uma maneira não curricular é aquele que começa por reconhecer que um, digamos, químico é alguém que é muito mais que um repositório de conteúdo sobre química. Aprender a se tornar e ser um químico envolve muito mais do que aprender sobre química. As questões-chave aqui são: “o que este ‘muito mais’ envolve, como isto é adquirido, e que tipos de circunstâncias, processos e experiências são necessários para adquiri-lo?”; e “como podemos começar a pensar sobre organizar a educação formal em termos de proporcionar oportunidades aos estudantes para aprender como ser químicos, historiadores, matemáticos, críticos literários e geógrafos... e não simplesmente aprender (em níveis superficiais) algumas coisas sobre química, história, matemática, e assim por diante?”

C&E: No Brasil, a questão da formação dos professores tem sido bastante criticada e repensada. Há uma insatisfação com os modelos e conteúdos desta formação. O que vocês pensam sobre necessidades de reforma nesse âmbito, de maneira geral?

CL e MK: A partir de nossa perspectiva, a questão pode ser enquadrada como uma indagação sobre as implicações da adoção de uma abordagem do aprendizado social para a reforma da formação de professores.

Neste nível podemos pensar em termos de um educador utilizando recursos *on-line* para “encontrar” os estudantes, mais do que dependendo de uma sala de aula, e de descobrir recursos disponíveis *on-line* livremente de todos os tipos, em vez de usar um livro didático. Por si só, isto pode, entretanto, ser apenas uma distinção superficial se pensamos em incrementar a aprendizagem convencional tradicional (aprender sobre). Pode não ser muito diferente do tipo de situação mencionada antes, na qual os professores usam programas de

apresentação que podem estar já disponibilizados livremente (*open source*), ou *wikis*, *blogs*, documentos, ou qualquer coisa para os estudantes narrarem histórias, escreverem ensaios, realizarem avaliações ou postarem a lição de casa, isto é, para consumirem e/ou produzirem conteúdo.

A distinção torna-se importante quando os educadores procuram ir além de simplesmente ensinar/aprender *sobre* e também adotam o aprender *a ser*. Isto expande a ideia do que são válidos como recursos potenciais para a aprendizagem e muda drasticamente a orientação de quais são os fins últimos do aprendizado. Ter a oportunidade de aprender a tornar-se um historiador, digamos, envolve muito mais em termos de recursos do que simplesmente locais para obter ou produzir conteúdo. Requer acesso a historiadores competentes e vivenciar os modos como eles fazem seu trabalho, como produzem questionamentos históricos, como coletam e analisam dados históricos, para os tipos de ambientes nos quais fazem seu trabalho, e os valores e critérios que estão em avaliação num trabalho histórico bom/bem-feito. A mídia e as comunicações em rede expandem enormemente as possibilidades para tais recursos serem acessados virtualmente e numa grande escala (por exemplo, conferências por *streaming*, mostrando os historiadores da vida real no trabalho por meio de câmeras utilizadas *in situ*, *podcasts* de historiadores discutindo um problema etc.).

Entretanto, há um velho ditado que diz: “Você não pode comprar uma passagem para o Rio se você não sabe que o Rio existe”. Para os professores e outros educadores que estão começando a *pensar sobre* como construir plataformas para aprender *a ser* algo/alguém, eles necessitam *primeiro* de uma forte compreensão do que está envolvido em ser um competente profissional dos tipos que são sugeridos pelo currículo (por exemplo, um historiador ou um artista visual; um matemático ou biólogo). Isso pressupõe algum conhecimento e, idealmente, experiência de ter sido introduzido numa comunidade genuína de profissionais. Pode-se demonstrar que, hoje, as instituições de formação de professores estão repletas de, digamos, Educadores em Ciência que não são cientistas de verdade, no sentido de terem vivido e trabalhado como membros de uma comunidade científica – mas só aprenderam ciência (ou matemática, história ou biologia) como uma disciplina escolar na formação para serem professores. Viver e trabalhar como um cientista é muito diferente de ter recebido algum treinamento pedagógico sobre como ensinar alguns procedimentos matemáticos em classe. Sob tais condições, os estudantes que estão sendo formados para ensinar ciência, história ou o que seja, não estão tendo a oportunidade de receber os tipos de conhecimentos profissionais que eles precisariam para saber como introduzir os mundos e discursos da ciência e da história para as gerações posteriores de alunos. Com muita frequência, suas oportunidades de aprendizagem são limitar ao atendimento (*on-line* ou *off-line*, virtualmente ou face a face) em sessões de transmissão de conteúdo.

Desse modo, a partir de uma perspectiva da aprendizagem social, a primeira necessidade de reforma é preparar os educadores para que tenham suficiente experiência ou competência nas práticas sociais (diferentes das de transmissão

de conteúdo e de avaliação) para saber que tipos de recursos são importantes para aprender a ser um agente proficiente de alguma prática inserida no âmbito da educação: isto é, práticas que estão integradas no nosso ideal de ser *educado*. Estas têm sido tradicionalmente vistas em termos de áreas disciplinares acadêmicas, embora práticas e metas profissionais/relacionadas a empregos tenham se tornado cada vez mais importantes ao longo do século passado. Suspeitamos que além de definições ostensivas do que significa ser educado, entendidas em termos do que está num currículo, existe atualmente muito pouco consenso sobre o que significa ser uma pessoa educada. Na verdade, com dificuldade podemos lembrar a última vez que ouvimos a pergunta, colocada com alguma seriedade e vigor. Talvez o questionamento não tenha mais sentido.

C&E: Tem ganhado destaque, no trabalho de vocês, a discussão da **autoformação (via mídia DIY/Do It Yourself, faça você mesmo), ou formação com outros em espaços de educação não formais (DIO/Do It Ourselves, fazemos nós mesmos, ou DIT/Do It Together, fazemos juntos)¹⁴. Esse tipo de prática é profundamente ligada às motivações dos indivíduos, nesse sentido, institucionalizá-la parece um desafio. Com base nas repercussões do livro de vocês e outras experiências sobre o tema, podem dar recomendações sobre isso (para a formação de professores)?**

CL e MK: Desde a época de nosso primeiro trabalho temos tido um interesse particular na atividade de aprendizagem dentro de espaços de educação não formais, justamente porque é onde nós temos visto com frequência as melhores aproximações ao aprendizado social – e, de fato, à educação – acontecendo: desde a época das primeiras iniciativas de educação da classe trabalhadora no final do século XVIII na Grã-Bretanha até os dias atuais. Nós temos estudado e escrito sobre aprendizagem não formal principalmente porque nós estamos interessados nas formas que ela assume, e ajuda a lembrar a nós mesmos e a outros educadores que os espaços de educação não formais são, com frequência, mais progressistas que o ensino e a aprendizagem formais.

Desse ponto de vista, *não* escrevemos, editamos e publicamos trabalhos como *DIY Media* com vistas a produzir argumentos para institucionalizar o *ethos* DIO/DIY, porque a evidência é que os sistemas educacionais estão mais propensos a domesticar este *ethos* do que a enriquecê-lo e ampliá-lo – conforme adotam partes e porções dele. Em vez disso, o que esperamos é que algumas pessoas que estão envolvidas na educação formal possam ter algum interesse nos tipos de exemplos que mostramos e incorporamos na nossa publicação para que procurem ter elas mesmas uma “experiência”. Isto é porque acreditamos que se os professores obtêm algumas vivências pessoais de como adotar uma abordagem de aprendizagem social podem encaminhar-se ao que é por vezes definido como “aprendizagem profunda”, podem estar numa posição melhor e, esperamos, mais dispostos para explorar estas possibilidades em contextos formais.

Algo que fazemos em cursos com professores é “forçá-los” (exigindo) que eles formem grupos e que aprendam, a partir de quaisquer recursos que possam

14. O tema é abordado no livro, organizado pelos autores, *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies*. New York: Peter Lang Publishing, 2010.

acessar, como criar algum tipo de artefato de mídia digital com que eles nunca tenham se envolvido antes. (Normalmente, fazemos isto como um pretexto para que eles aprendam como coletar dados qualitativos pela observação e registro do que estão fazendo, então usam estes dados como base para analisar dados qualitativos). Um efeito colateral dessa abordagem é que eles percebem, pelo menos em termos de introdução, que não é tão difícil como imaginavam produzir uma animação *stop motion* de dois minutos ou remixar um *trailer* de filme, ou fazer um vídeo musical de *anime*, ou sincronizar um vídeo de música e assim por diante. E, por exigirmos deles que foquem primeiro e sobretudo na *cultura* de uma dada prática quando começam seus projeto de mídia DIY, eles descobrem todos os tipos de recursos de apoio, pessoas e espaços *on-line* para ajudar “novatos” como eles próprios a criar algo de valor sem precisar de um especialista disponível imediatamente para guiá-los. E assim temos ensinado professores que voltam para as suas salas de aula e que utilizam parte do programa de seus alunos de segunda série para escrever narrativas usando vídeos de animação *stop motion*, e assim por diante. Para nós, os próprios professores sabem melhor o que irá funcionar dentro de seus atuais contextos e sempre evitamos dizer o que deve ou não deve ocorrer nas salas de aula, porém, esta é, novamente, a situação da “passagem para o Rio”. Se os professores não sabem que é possível criar mídia DIY nas salas de aula, não o farão. Mas se possuem ao menos uma pequena noção do que é estar por dentro de uma prática de produção de mídia digital usando programas e recursos já disponíveis e gastando tempo no exame do que caracteriza os bons exemplos de um tipo de artefato como os que eles estão produzindo, então abrem-se todos os tipos de potencialidades possivelmente inovadoras e significativas. Para nós, uma das coisas mais interessantes geradas por essa experiência tem sido o número de professores que depois nos contam coisas como: “Agora compreendo o que meus alunos estão fazendo em casa, e por que dedicam esforços nisso. Eu costumava pensar que estivessem perdendo seu tempo, mas agora tenho alguma ideia do quanto eles realmente têm aprendido, e quão rica e envolvente é essa experiência de aprendizagem”. Pensamos que é uma perspectiva muito boa para os professores profissionais obterem. Ela só aumenta as chances de eles pensarem em formas de trabalho diferentes com seus alunos.

Certamente, alguns dos professores dessas turmas não têm nada parecido com esses tipos de “*insights*” e mostram relativamente pouco interesse na abordagem e na mudança. Não há nada que possa ser feito sobre isso, e pensamos que teria pouco propósito tentar institucionalizar tal foco ou *ethos* dentro da formação de professores. Ao mesmo tempo, não há nada a perder e há muito a ganhar ao oferecer algumas opções. Como notamos, inserimos a orientação DIO/DIY como uma espécie de “contrabando” no curso sob o pretexto de ensinar algumas noções básicas sobre pesquisa qualitativa. O modo mais fácil para os estudantes produzirem conjuntos de dados que possam analisar é pela coleta de dados, em grupos ou equipes, sobre sua própria atividade. Isto contorna alguns dos desafios para atender aos requerimentos dos comitês de ética de

pesquisa nas limitações de espaço de tempo de um semestre. Leva frequentemente mais de um semestre para obter a permissão do comitê para estudar outros seres humanos, mas não existem entraves se os estudantes pesquisam a si mesmos. E, se pesquisam a si mesmos dentro do processo de tentar adotar uma abordagem de aprendizado social para aprender como fazer algo novo e complexo, podem ter alguma exposição às abordagens de aprendizado social e sua possível eficácia.

C&E: Vocês fazem uma interessante crítica às práticas de educação midiática que produzem um “aprendizado ‘escolástico’ sendo desenvolvido em contextos que são com frequência tudo, *menos* autênticos”¹⁵ (como a tradicional identificação de estereótipos em publicidades). Em vez disso, defendem a imersão do aprendizado em “versões maduras (internas) das práticas sociais relacionadas”¹⁶. No entanto, o que fazer quando as práticas reais possuem dimensões criticáveis – por exemplo, algumas das “versões maduras” do *rap* ou *hip hop* que possuem afinidade com ideias machistas?

CL e MK: É uma questão difícil porque atinge o coração de todos os aspectos da educação, não apenas da educação midiática. A educação tem ao menos duas metas principais. Uma é ajudar a preparar os estudantes para alcançar vidas bem-sucedidas, de maneira viável. Para fazer isso, ela precisa promover aprendizados que tornem os estudantes, tão bem quanto possível, capazes de operar efetivamente com os tipos de práticas discursivas que provavelmente irão encontrar em suas vidas. A outra meta é ajudar os estudantes a levar uma boa vida ética, a tornar-se seres humanos decentes capazes de fazer do mundo um lugar melhor. O problema, obviamente, é que as práticas discursivas do cotidiano – inclusive aquelas em que a educação está centralmente preocupada em preparar os estudantes – são com frequência profundamente imperfeitas. Se quisermos pensar sobre os casos em que as versões maduras das práticas sociais têm afinidade com, digamos, ideias sexistas, devemos falar de um amplo espectro, do *hip hop* à engenharia, até os negócios. Sob o patriarcado, as ideias sexistas são tecidas por meio das práticas cotidianas em geral. Num mundo onde se prevê que o 1% mais rico da população irá controlar 50% do total de riqueza global em 2016, a desigualdade é tecida por meio de práticas econômicas generalizadas.

Também, do ponto de vista da “aprendizagem eficaz” nós certamente queremos que todos os estudantes aprendam a tornar-se engenheiros, pessoas ligadas a negócios, empreendedores, músicos, artistas, funcionários, e o que quer que seja, para aprender tão efetivamente quanto possível como ser essas coisas. Nós não estamos dizendo que “nós não devemos tentar dar aos aspirantes a engenheiros a melhor imersão que possamos nas versões maduras da engenharia porque, ao menos em muitos lugares, a engenharia é considerada um bastião do sexismo”. Na verdade, grande parte da pesquisa educacional apoia o ponto de vista que se queremos seriamente que os alunos provenientes de contextos “desfavorecidos” tenham o máximo de oportunidades para alcançar sucesso

15. KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin; LEWIS, Matthew. AMV Remix: Do-it-yourself Anime Music Videos. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (ed.). *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies*. New York: Peter Lang Publishing, 2010, p. 224.

16. Idem.

profissional, suas melhores chances relacionam-se com ter acesso às versões maduras dessas práticas, em vez daquelas versões escolares que privilegiam os estudantes de lares “favorecidos”, por tudo a ser aprendido girar ao redor de abstrações descontextualizadas.

Para cumprir sua meta ética de preparar “seres humanos decentes”, a educação precisa dirigir seu objetivo do mesmo modo que qualquer prática eficaz de aprendizagem faz: por meio de “interações estáveis, especialmente entre pessoas, em torno de problemas ou ações”. Assim, no caso do *hip hop* e ideias sexistas, que tipo de experiência poderia ser uma oportunidade melhor de mudar a consciência do que ter outras pessoas – professor, colegas estudantes, participantes *on-line* – nomeando o sexismo de um modo concreto, por referências a ocasiões específicas, dentro do contexto concreto da prática atual: ou seja, em um momento de imersão na versão madura da prática de criar *hip hop*? Se os professores e os planejadores de currículo pensam que podem atingir o sexismo por meio de lições em aulas sobre estereótipos em publicidades quando as pessoas que criaram os anúncios estão ausentes, e quando os próprios estudantes podem até não encontrar o anúncio, e quando não há um modo de que a publicidade esteja em um contexto autêntico da vida cotidiana, claramente eles podem pensar que os estudantes poderiam abordar isso, ao menos tão eficazmente quanto, em uma situação estabelecida; *in situ*. Afinal de contas, quando os pais estão tentando ensinar seus filhos a “ética boa”, não elaboram simulações para eles e então discutem a simulação. Eles abordam questões sobre o que significa ser uma boa pessoa e como se comportar apropriadamente, adotar bons valores, e assim por diante, *in situ* – por meio da aprendizagem social. É isto que recomendamos para os ambientes formais de aprendizagem também.