

**MEDIAÇÃO PARTILHADA, DIALOGIA DIGITAL E LETRAMENTOS:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE**

**SHARED MEDIATION, DIGITAL DIALOGISM AND LITERACIES:  
CONTRIBUTIONS TO TEACHING NOWADAYS**

BRUNO, Adriana Rocha

Universidade Federal de Juiz de Fora

[adriana.bruno@ufjf.edu.br](mailto:adriana.bruno@ufjf.edu.br)

PESCE, Lucila

Universidade Federal de São Paulo

[lucila.pesce@unifesp.br](mailto:lucila.pesce@unifesp.br)

**RESUMO** O presente estudo apresenta dois conceitos – mediação partilhada (BRUNO, 2007) e dialogia digital (PESCE, 2003) – situando-os como instâncias basilares à construção da competência didática do professor contemporâneo. Para tanto, inicia suas considerações com uma discussão sobre dois temas: letramentos e formação de educadores, por entendê-los como campos do conhecimento que contextualizam os dois conceitos propostos neste texto. Tal discussão justifica-se em face de um cenário em que o uso dos dispositivos e interfaces digitais e em rede tem se fortalecido a cada dia no contexto educacional e, em particular, no ensino superior. O recrudescimento do uso das plataformas virtuais no cotidiano docente ocorre em duas esferas: como apoio à educação presencial e nas práticas afeitas à educação online. Diante desses determinantes contextuais, o artigo destaca a contribuição dos conceitos de mediação partilhada, dialogia digital e letramentos, no movimento em prol da refundamentação das práticas docentes voltadas à perspectiva crítico-reflexiva pós-formal, que se pretende dialógica e emancipadora.

**Palavras-chave:** Letramentos. Saberes docentes. Educação online. Dialogia digital. Mediação partilhada.

**ABSTRACT** This study presents two concepts - shared mediation (Bruno, 2007) and digital dialogism (PESCE, 2003) - because of its importance to the construction of skills teaching, nowadays. To do so, it starts remarking the discussion of two topics: literacies and teacher training, by understanding them as fields of knowledge that contextualize the two concepts proposed in this paper: shared mediation and digital dialogism. This discussion is justified by the social scenario in which the use of digital interfaces has been strengthened every day in the educational context and, in particular, in higher education. The development of the use of virtual platforms in

teaching practices happens in two instances: to support the ordinary classroom education and as carrier / environment which mediates online education. Considering this social context, the article highlights the contribution of shared mediation, digital dialogism and literacies, in a movement for the re-foundation of the teaching practices focused on critical and reflective perspective post-formal, which intends to be dialogical and emancipating.

**Keywords:** Literacies. Teaching knowledge. Online education. Digital dialogism. Shared mediation.

## **INTRODUÇÃO**

Partindo de uma breve discussão sobre letramentos e sobre formação de educadores, o presente artigo destaca os conceitos de mediação partilhada (BRUNO, 2007) e dialogia digital (PESCE, 2003), como instâncias primordiais à construção da competência didática do professor contemporâneo.

Em face de um cenário em que a utilização das plataformas virtuais tem se consolidado cada vez mais na educação e, em especial, no ensino superior – quer como apoio à educação presencial, quer no âmbito da educação online – o presente artigo releva os conceitos de mediação partilhada, dialogia digital e letramentos, como possibilidades de refundamentação das ações docentes erguidas em meio à perspectiva dialógica e à emancipação dos sujeitos sociais contemporâneos.

## **LETRAMENTO DIGITAL**

Em publicação anterior (Bruno *et al.*, 2012) havíamos asseverado que o letramento está intimamente imbricado ao desenvolvimento da cidadania e da criticidade, uma vez que o letramento situa-se como instância fundamental para que o sujeito social possa interagir de modo consciente com o mundo que o entorna. Freire (2005) denomina este fenômeno como processo de conscientização e de tomada de decisão. Tais considerações embasam o entendimento de que o conceito e a prática do letramento digital devem fazer parte da formação dos educadores contemporâneos, já que a utilização de plataformas virtuais como mediadoras de cursos online ou, ainda, como apoio aos processos educacionais de cursos presenciais tem se apresentado de modo cada vez mais contundente na docência, em geral e, em especial, na docência no ensino superior contemporâneo.

As atuais organizações societárias têm assistido a importantes mudanças. No que se refere às tecnologias digitais e em rede, vários pesquisadores, dentre eles, Lucia Santaella (2003), delinearão fases ou formações culturais (oral, escrita, impressa, de massa, das mídias e digital) que oferecem um mapa dinâmico, não fragmentado, não linear e plástico do que temos vivenciado ao longo dos tempos.

Nesta direção podemos encontrar pistas acerca dos movimentos que marcam a Web, desde o seu aparecimento. A Web 1.0 caracteriza-se como aquela em que os usuários armazenam e socializam os conteúdos digitais. A Web 2.0 é fortemente marcada pelos dispositivos e interfaces das redes sociais e, com eles, assistimos à ressignificação das formas e dos espaços de relacionamento online. A Web 3.0, também denominada Web Semântica, marca o surgimento de redes potentes na interpretação dos desejos ou “pensamentos” dos usuários, de modo a buscar caracterizar os diferentes perfis dos usuários da rede.

Com base em Galvão (s/d), atualmente podemos encontrar formas de utilização da Web. O autor pontua que mesmo sabendo que estamos na Web 2.0, outras formas emergem, para além das já anunciadas:

**Web 4.0 a rede móvel:** é a proliferação da comunicação sem fio (wireless). Em qualquer hora, em qualquer lugar do mundo físico. Integração em tempo real. Um exemplo, o GPS, guiará o usuário por um caminho mais econômico ou de menos tráfego; em algum tempo, tirará o trabalho do motorista de dirigir.

**Web 5.0 a rede sensorial-emotiva:** a idéia aqui é trazer sentimento às nossas interações com a rede. Ela interpretará nossas emoções. Ao determinar nossas emoções, somando-se às tecnologias e conhecimentos deixados pelas antecessoras, ao saber que estamos “tristes”, por exemplo, a web nos apontará os melhores lugares com pessoas mais divertidas para nos animar. A web 5.0 será, sem dúvida, mais “afável” que as anteriores; e a mais manipuladora também.

Os desdobramentos destas mudanças ocorridas na Web indicam que os seres humanos mudaram, assim como as relações entre eles e a forma como se comunicam, como pensam e como constroem conhecimento, como nos ensina Johnson (1997).

Entretanto, apesar de a escola – aqui entendida como *escolé* (em um amplo espectro que abarca da educação infantil à pós-graduação) – também ter se alterado, tais mudanças ocorreram em uma velocidade muito aquém da ocorrida nos

demais segmentos sociais (BRUNO *et al*, 2012). O fato é que, em maior ou em menor grau que nas demais esferas sociais, as transformações da *escolé* têm se mostrado presentes. Por essa razão urge pensar em letramentos, mormente se considerarmos os usos e as implicações das tecnologias digitais e em rede, no *modus operandi* das práticas sociais contemporâneas, com destaque, no presente artigo, para as práticas educacionais.

Antes de falarmos em letramento é preciso trazer à baila, ainda que sinteticamente, a diferença entre alfabetização e letramento. Para tanto, valemo-nos dos estudos de Xavier (2005). Ao diferenciar alfabetizados e letrados, o pesquisador (*ibid.*) pontua que os alfabetizados possuem o domínio da técnica ou tecnologia de escrita, decodificando os sinais gráficos do seu idioma, sem, contudo, apresentar facilidade na leitura, ou procedendo a uma leitura superficial e escrevendo com pouca frequência. Por sua vez, os letrados assumem:

[...] uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. (XAVIER, 2005, p. 2005)

O letramento digital segue em direção semelhante à discussão mais ampla sobre letramento, no sentido *lato*, e deve, segundo Bruno e Hessel (2012, s/p) “potencializar os sentidos de realidade e sua transformação”.

Para iniciar a discussão sobre letramento digital é oportuno observar as ideias de Santaella acerca do perfil cognitivo do leitor no ciberespaço, pela estreita articulação com o universo do letramento digital. Em 2004, a autora publicou sua pesquisa sobre o perfil cognitivo do leitor imersivo. Nesta obra, a autora assevera que a interatividade é a marca identitária dos usuários da Web, por ela denominados como leitores imersivos. Segundo Santaella (*ibid.*), no ciberespaço ocorre a negociação de um fluxo indefinido de signos. Neste contexto, as transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas decorrem da leitura imersiva. Em seu dizer: “No contexto comunicacional da hipermídia, o internauta lê, escuta e olha ao mesmo tempo” (*ibid.*, p. 182). Para a estudiosa (*ibid.*), ao navegar no ciberespaço o leitor imersivo percorre uma miríade de signos, em ambientes informacionais e simulados,

em movimentos que implicam combinatórias instáveis e fugazes, dispersas em informações híbridas, voláteis, acessíveis.

Com base nestes estudos de Santaella, Valente (2008) destaca as implicações dos ambientes digitais e em rede na produção e na utilização das linguagens verbal e visual:

as facilidades de manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, usadas e processadas. A capacidade de uso dessas tecnologias passa a estar intimamente relacionada com determinadas competências que devem ser desenvolvidas pelas pessoas. Santaella (2004) observou que usuários de hipermídia utilizam habilidades distintas daquele que lê um texto impresso, as quais são diferentes daquelas empregadas quando recebem imagens, como no cinema ou na televisão (VALENTE, 2008, p.13).

Como podemos observar, a experiência no ciberespaço traz consequências diretas para os processos cognitivos dos leitores imersivos; daí a relevância do letramento digital.

Em publicação anterior (PESCE & LIMA, 2012) realizamos alguns apontamentos sobre letramento digital, com base nas considerações de Brito (2006), Silva, Jambeiro e Lima (2005), Buzato (2003) e Soares (2002), cujas ideias principais são parcialmente recuperadas a seguir.

Brito (2006) acena para um conceito de inclusão digital que supera a mera fluência tecnológica. Em uma investigação científica desenvolvida acerca da percepção dos professores sobre o termo “tecnologias”, Brito salienta a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na cultura e tece críticas aos programas de formação de educadores para a utilização das TIC que se restringem ao uso do computador na escola. Ao fazê-lo, a pesquisadora salienta que a construção de sentido sobre o uso das TIC nos processos educativos realiza-se pela apropriação dos conceitos de tecnologia, pela universalização do acesso e pela democratização do uso.

Os achados de Brito acerca da concepção dos educadores sobre o conceito de tecnologias sugerem que suas representações estejam fortemente ligadas às suas histórias de vida e às suas experiências professorais. Além disso, os achados

apontam a forte representação de tecnologia como instrumento, como produto e não processo.

Ao perceber os desdobramentos da utilização das TIC na educação, na relação pedagógica, no currículo e no ambiente escolar, Brito (*ibid.*) assevera a necessidade de se desvincular o entendimento do termo tecnologia de objeto / instrumento. Como? Investindo na formação de educadores para o uso pedagógico das TIC, desde a graduação, e seguir nesta empreita, com a oferta de programas de formação continuada. Para a autora é primordial que se amplie o conceito de tecnologias, relacionando-o à participação ativa e à produção de cultura e conhecimento. Em suas palavras:

[...] é necessário que o professor entenda a tecnologia como um instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática, contrapondo-se a qualquer tendência que a direcione ao tecnicismo, a coisificação do saber e do ser humano (*ibid.*, p. 14).

Em convergência com as ideias de Brito (*ibid.*), o trio de pesquisadores Silva, Jambeiro e Lima (2005), reconhecendo a polifonia do conceito de inclusão digital – que abarca, inclusive, a discussão entre inclusão digital e letramento digital, como quer Buzato (2003) – apontam a relação entre inclusão digital, inclusão social e sociedade igualitária. Nesse movimento, os pesquisadores salientam que a inclusão digital parte do acesso à informação nos meios digitais e busca chegar à assimilação da informação e reelaboração, em novo conhecimento. Ao negritar que a cidadania deva buscar um movimento que parte da esfera da informação à interpretação da realidade e construção de sentido, os três autores destacam a importância da utilização das TIC voltar-se aos interesses individuais e comunitários. Nessa linha de raciocínio, os autores trazem à discussão o termo *information literacy education*, para resgatar a ideia de que *information literacy* é uma questão da esfera da Educação e, portanto, deve estar no bojo da sociedade incluída.

Soares (2002), ao dissertar sobre o conceito de letramento digital, salienta que, a partir do advento da Internet, novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas nas organizações societárias. Ao estabelecer um painel das tecnologias tipográficas e digitais, a autora concebe letramento como fenômeno plural. Nessa linha de raciocínio, a pesquisadora destaca que distintas tecnologias

de escrita criam distintos letramentos, geram diferentes estados nos sujeitos sociais que as utilizam, em suas práticas de leitura e escrita. Do modo semelhante, diferentes espaços de escrita e distintos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita geram distintos letramentos.

Para finalizar as breves considerações deste item, trazemos à baila um excerto de Rangel (2009), pela pertinência com que reflete sobre a relação entre grafocentrismo e bitcentrismo:

Dada a ampla introdução da tecnologia digital nas práticas sociais, a base da conceituação passa a ser o *bit* e não mais o código escrito no papel. Assim, ao invés do *grafocentrismo* nacional, prevê-se o *bitcentrismo*... Essa mudança possibilita novas linguagens e novas formas de pensamento significativamente diferentes das geradas pelo *ler* e pelo *escrever* (*ibid.*, p. 95).

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre formação de educadores, considerando que o foco do presente artigo é tratar a dimensão do letramento digital, como parte integrante dos letramentos contemporâneos e, como tal, como uma das instâncias constituintes da construção da competência docente, na atualidade.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE**

Para o desenvolvimento deste item recuperamos algumas das ideias trabalhadas em publicação anterior (PESCE & BRUNO, 2008).

Em refuta à educação técnica e apolítica do professor – pautada na racionalidade técnica cartesiana-newtoniana – Kincheloe (1997) sinaliza que a formação do educador deve se amparar nos pressupostos do construcionismo crítico, ressignificado pelo pensamento pós-formal. O pesquisador caracteriza o pensamento pós-formal, junto a importantes conceitos, tais como: leitura de mundo, incerteza, holismo não-linear, cognição metafórica, conexão lógica-emoção, realidade holográfica, inter-relação cognição-empatia etc. Tal abordagem teórica deve se engendrar à formação do professor crítico-reflexivo pós-formal, na expressão do autor (*ibid.*).

Ao situar a investigação reflexiva no cerne da reconceptualização crítica da educação pós-formal do professor, Kincheloe (*ibid.*) propõe “as estratégias da pesquisa-ação como catálise para reflexão crítica e para o pensamento do praticante pós-formal” [para a percepção das] “atividades de sala de aula num contexto histórico e cultural mais amplo” (*ibid.*, p. 226). Para o autor, a reflexão – concebida como elemento fundamental à criação de uma consciência política, que se ampara pautada em julgamentos éticos e em ações emancipadoras – é primordial à construção de um contexto sensível à mudança. Nesse sentido, Kincheloe caracteriza o pensamento de professor crítico-reflexivo pós-formal como (*ibid.*, p. 205-207): orientado à pesquisa; socialmente contextualizado e consciente do poder; baseado no compromisso de fazer o mundo; dedicado à arte da improvisação (operando em condições de incerteza) e incentivo à participação; ampliado pela consciência de auto-reflexão e reflexão social críticas; formado pelo compromisso com uma educação democrática auto-dirigida; mergulhado na sensibilidade para o pluralismo; comprometido com a ação; preocupado com a dimensão afetiva dos seres humanos.

Apostando na importância do professor crítico-reflexivo pós-formal à liderança de movimentos de mudança, Kincheloe propõe uma “pedagogia da consciência”, erguida em meio a alianças solidárias de professores coletivamente reflexivos.

Bruno (2007) esclarece que a teoria não está longe ou oposta à prática do educador: toda prática revela uma teoria a ela subjacente. O que não está claro para o educador é a teoria por ele seguida, pois ela existe e dá suporte à sua prática, mesmo que seja desconhecida por ele. Quando um educador desvela determinada teoria e se sente identificado com ela, isso deve significar coesão com sua prática; afinidades entre o que a teoria propõe e as ações que ele realiza. Quando não há essa sintonia é comum haver resistências, em que se é atribuída uma incompatibilidade entre uma dada teoria e sua prática. E isso é real, pois aquela teoria de fato não reflete sua prática, mas sim outra teoria. Além disso, os conceitos devem ser trabalhados com vistas a uma flexibilidade, de forma a contemplar os interesses e necessidades do educador e a se voltar para as especificidades dos educadores em questão.

Giroux (1997) contribui com a reflexão sobre a formação de educadores, na atitude de se opor à hegemônica racionalidade tecnocrática e instrumental, que

separa os teóricos – que conceituam, planejam e organizam o currículo – dos professores, que o implantam e o executam. Desse modo, o pesquisador percebe os professores como intelectuais transformadores que "combinam reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos" (*ibid.*, p. 158). Com isso, os convida a assumir a responsabilidade ativa pelos propósitos do processo de ensino e de aprendizagem.

A sociedade do conhecimento é concebida em sua relação com a formação humana, em permanente devir. Daí a necessidade de a educação formal pautar suas ações nas demandas da sociedade. Ressaltamos que essa busca por consonância não deve se submeter à lógica capitalista do mercado globalizado, que vem aligeirando os processos educativos, para atender ao ritmo em que se processam as mudanças na contemporaneidade. A necessidade de mudança nasce da relação do sujeito social com o seu contexto histórico. Por essa razão, ela e seu ritmo pertencem ao sujeito, situado na sua coletividade, uma vez que o ritmo de mudança é inerente aos seres. Isso vai à contramão do ritmo de mudanças imposto pelo capital, voltado para a competitividade, ignorando as realidades dos sujeitos sociais em formação.

Em convergência com essa reflexão, Freire (2001) também adverte sobre o risco da mudança, quando concebida na perspectiva instrumental acima mencionada:

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade [...] Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante (*ibid.*, p. 60).

No atual contexto educacional, cumpre perseguir uma formação de educadores que busque mudanças nas práticas educativas, de modo a relevar sua formação na construção de saberes, para que a aprendizagem ocorra contextual e significativamente. Os autores citados, mormente Kincheloe (*ibid.*), advogam em favor da formação crítico-reflexiva, voltada ao desenvolvimento do pensamento autônomo, constituinte da sua autoformação colegiada. Cabe à formação docente crítico-reflexiva pós-formal buscar brechas no direcionamento de ações, a fim de

transgredir a homogeneidade cultural imposta pela sociedade neoliberal, que perversamente tem se servido dos princípios da sociedade do conhecimento.

Não há como ponderar sobre formação docente sem destacar a advertência de Tardif *et. al.* (1997), quanto à profissionalização poder se prestar à interpretação das ideologias neoliberais, reduzindo a função social da escola à mera prestação de serviços a clientes, de modo a destituí-la do seu papel na formação de sociedades mais equânimes. Em suas palavras:

[...] além disso, constata-se também que a profissionalização permite, em grande medida, esvaziar a educação escolar e a pedagogia dos seus aspectos sociopolíticos, considerando-os como um domínio de práticas deixadas aos especialistas (*ibid.*, p. 50).

Em contrapartida a essa abordagem, a formação docente crítico-reflexiva pós-formal prima pela autonomia colegiada, contrapondo-se às propostas neoliberais, burocratizantes e intervencionistas que desconsideram a formação docente autônoma e compartilhada dos professores. Nesse sentido, o professor de ensino superior deve encontrar na academia o *locus* de sua inovação e profissionalização docente, enxergando-a como comunidade de aprendizagem que deve fornecer condições para o desenvolvimento profissional, na perspectiva da pesquisa-ação, de modo a possibilitar um redimensionamento das ações realizadas junto a seus alunos e a demais membros da comunidade acadêmica.

Ao refletir sobre a característica intrínseca da mudança, sublinhamos que a formação a ela voltada deva partir das necessidades e interesses dos professores. O respeito à história de vida desses sujeitos sociais, incluindo o conhecimento por eles ressignificado, é fundamental à aceitação e à implantação da mudança. Daí a ideia de que a mudança na formação docente deva objetivar a reflexão sobre sua postura pessoal e profissional, o que demanda uma investigação nessas duas dimensões, como querem Nóvoa (2000) e Simões (1995). Partindo do pressuposto de que a pesquisa situa-se como *humus* primordial à formação do educador, é oportuno que este profissional incorpore os princípios crítico-reflexivos pós-formais da incerteza e da complexidade em sua prática cotidiana. Nessa perspectiva, há que se relevar: a auto-avaliação e o questionamento de valores e concepções sobre si e sua colegialidade; a pesquisa sobre sua prática cotidiana; a educação articulada à

sua realidade social. Nóvoa (*ibid.*) sublinha a relevância das investigações acerca do processo identitário da profissão docente, o qual se ergue em meio à capacidade de o educador exercer sua atividade com autonomia. Nessa linha de raciocínio, o estudioso destaca: "a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (*ibid.*, p. 17).

Tais pressupostos vêm ao encontro do que reflete Bruno (2007) sobre a relação teoria e prática. Segundo a autora, a teoria que subsidia a prática docente foi construída ao longo do processo vivido pelo educador, em sua relação com o meio e sua história. Portanto, não há teoria que não suporte a prática, mas há que se desvelar que teoria(s) suporta(m) determinada(s) prática(s).

Nessa complexa gama de análise, cumpre atentarmos para o perfil que a sociedade do conhecimento tem demandado do educador. Os estudos de pós-doutoramento de Pesce (2007) tecem uma crítica veemente, ao fato de que a atual demanda social alicerça-se nas exigências sócio-econômicas do mundo globalizado. Diante desse cenário, cabe-nos ampliar tais exigências, de modo a transcender o pragmatismo imperante e a tangenciar aspectos éticos e estéticos, tão substantivos à formação de educadores com qualidade social (CONAE, 2010).

A partir daí, propomos a desconstrução da formação docente como instância transmissora dos saberes exclusivamente eruditos, com vista à formação que pense e vivencie a cultura educativa de forma positiva, sem alijar as representações nela construídas, superando o pensamento mutilante, que estabelece a cisão epistemológica entre saberes e representações. Isso porque bem sabemos que tal pensamento não tem dado conta da complexidade envolvida na formação de educadores. Por essa razão é preciso ir além da ritualização e sacralização dos saberes.

Devemos perceber o conhecimento, de forma a resgatar a unidade antropológica indispensável à formação do educador, enquanto construtora de significações crítico-reflexivas do seu cotidiano profissional (KINCHELOE, 1997), para avançar em relação ao mero pragmatismo científico e econômico a ela outorgado. E como fazê-lo, em face da incorporação dos ambientes virtuais, pelos processos educacionais? Urge, pois, refletir sobre a metodologia de mediação pedagógica veiculada ou parcialmente suportada por tais ambientes.

## **MEDIAÇÃO PARTILHADA E DIALOGIA DIGITAL: APONTAMENTOS SOBRE METODOLOGIA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS AMBIENTES VIRTUAIS**

No presente texto fazemos um recorte nos conceitos de mediação partilhada (BRUNO, 2007) e de dialogia digital (PESCE, 2003), por entendê-los como conceitos integrantes da construção da competência docente, na contemporaneidade. Isso porque o docente, além do saber específico a uma determinada área do conhecimento, também deve desenvolver sua competência didática e bem sabemos que, na atualidade, esta competência inclui o letramento digital.

Nesse sentido, é importante salientar que, no âmbito da competência didática, o desenvolvimento do letramento digital não se restringe ao uso pessoal que este ator social faça das TIC, mas deve abarcar, sobretudo, o uso pedagógico dessas tecnologias, de modo a integrar estas tecnologias às suas estratégias metodológicas de ensino e de aprendizagem. No caso específico da docência no ensino superior, a metodologia de mediação pedagógica em ambientes virtuais é um importante ponto da competência didática, uma vez que a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem tem se apresentado cada vez mais fortemente nos processos educacionais, seja como apoio à educação presencial seja na esfera da educação online. Daí a razão pela qual trazemos, no presente artigo, uma discussão dos conceitos de mediação partilhada (BRUNO, 2007) e de dialogia digital (PESCE, 2003).

Entendemos por ambientes de aprendizagem qualquer espaço no qual se proponha processos de ensino e de aprendizagem. Assim, atualmente temos diversos meios de comunicação e ambientes que disponibilizam condições para que isso ocorra: TV, jornais, Internet etc. O diferencial desses ambientes, que podem ou não promover situações de aprendizagem, encontra-se na intencionalidade. Utilizando os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)<sup>1</sup> e suas potencialidades (correio eletrônico, *chats*, fóruns, listas de discussão, *podcast*, *wiki*, *blog*, *webconference*, vídeoweb ou Videolog, personagens, avatares etc.), os educadores podem se comunicar de modo síncrono e assíncrono, em qualquer ambiente, de

---

<sup>1</sup> Tais como TecLec - UFRGS, TeleEduc - UNICAMP, *Learning Space* - IBM, Aulanet - PUC/RJ, WebCT - *British Columbia University*, Eureka - PUC/Paraná, Prometeus - Fundação Vanzolini/USP, *Flashmeeting* - *Open University*, *Presence* - *Microsoft*, dentre outros.

modo a ampliar e a redimensionar a noção de tempo e espaço, no processo educacional, seja ele presencial, híbrido ou exclusivamente online. Nos ambientes de aprendizagem propostos para a educação contemporânea, os professores podem desenvolver algumas metaqualificações, tais como: comunicabilidade, criatividade, aprendizagem colaborativa, intuição e flexibilidade mental. Desse modo, é importante uma utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem que privilegie o diálogo e as manifestações intersubjetivas, com vistas a dar vez e voz aos sujeitos sociais implicados neste processo.

O foco da discussão proposto neste texto incide sobre o letramento digital como instância basilar à construção da competência didática do professor, na contemporaneidade. Em atenção a este tema de discussão, Bruno (2007), ao contextualizar o conceito de mediação partilhada, revela que as relações didáticas e interativas refletem a abordagem escolhida para o curso. É o tipo de abordagem que determina a formação esperada e, por conseguinte, os caminhos para a aprendizagem. Uma abordagem na qual se proponham interações deve considerar a necessidade de promover o diálogo entre todos os envolvidos, de modo que as relações intersubjetivas sejam decorrentes de um processo de comunicação que não seja linear ou coercitivo, e que as estratégias para a aprendizagem sejam coerentes com as concepções de ensino sócio-críticas e emancipadoras.

A riqueza da aprendizagem suportada pelos ambientes de interação digital depende de uma organização sintática não linear, mas hipertextual. Os processos de ensino e de aprendizagem coerentes com essa proposta podem ser mais bem compreendidos pelo conceito de mediação partilhada (BRUNO, 2007), que baseia a sua ação e a sua reflexão para a aprendizagem na compreensão na incorporação e na transformação da prática, de modo a promover a formação do ser intelectualmente ativo, crítico, criativo e produtivo, como também afirma Romanowski (2006):

um processo em que o próprio sujeito mobiliza suas capacidades cognitivas e afetivas para compreender, controlar e decidir sua aprendizagem (...) toma consciência do seu próprio processo de cognição e torna-se capaz de identificar as estratégias utilizadas para aprender, assume a auto-regulação da aprendizagem. (*ibid.*, p. 102)

Compreendendo a mediação como ação do sujeito no mundo e intervenção, a mediação partilhada (BRUNO, 2007) no contexto pedagógico é ativa, dinâmica e se

dá na interação entre os sujeitos sociais em formação e, portanto, articula ensino e aprendizagem. Além disso, traz a possibilidade de materialização da parceria entre professor e alunos. Sem perder de vista a especificidade do papel que cada um destes atores sociais possui no processo de aprendizagem, este tipo de mediação abre espaço para que a produção do conhecimento seja construída em coautoria; para que o processo de mediação possa ser assumido por um aluno que tenha condições para fazê-lo em uma situação específica (BRUNO, 2007).

Essa proposta oferece a possibilidade de trabalhar com as regências emergentes tão presentes no processo de formação de educadores. Nos cursos veiculados nos ambientes virtuais ou parcialmente suportados por eles, é notória a emergência de lideranças resultantes da participação ativa dos sujeitos sociais em desenvolvimento. Tais lideranças, advindas em circunstâncias pontuais, uma vez assumidas pelo mediador pedagógico como possibilidade colaborativa para a formação crítico-reflexiva de educadores, voltada ao desenvolvimento do pensamento autônomo, constituinte da sua autoformação colegiada, pode se efetivar na mediação partilhada: um processo em que o aluno assume a mediação frente a temas de domínio e é acompanhado pelo professor, que está na mediação de todo o processo. Na mediação partilhada, que, em uma ação vygotskyniana (1994), viabiliza o trabalho por meio da *Zona de Desenvolvimento Proximal*, a formação se torna um processo de construção colaborativa do conhecimento.

A interação, como relação de reciprocidade entre os sujeitos envolvidos na ação didático-pedagógica, é condição essencial para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a postura do professor e as relações entre professor e alunos, bem como entre alunos e alunos, devem se fundamentar em uma visão sócio-interacionista e afetiva.

O conceito de dialogia digital foi cunhado por Pesce (2003), em sua pesquisa de doutoramento em Educação. Baseando-se, prioritariamente, nos conceitos de dialogismo bakhtiniano (1979) e interação dialógica freireana (1983), a dialogia digital intenciona transpor para as interações realizadas nos ambientes digitais e em rede os princípios e pressupostos do dialogismo bakhtiniano e as três etapas que integram o conceito freireano de interação dialógica.

Em publicação posterior (PESCE, 2007), esclarecemos que Bakhtin, preocupado com a relevância do contexto histórico-cultural à formação dos

processos mentais, debruça-se sobre o conceito de dialogismo (1979). Ao fazê-lo, o teórico concebe dialogismo como um profícuo cenário de contradições entre distintas vozes, no qual se explicita o contexto ideológico dos falantes. Ao esclarecer que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto e do sujeito com outros sujeitos, Bakhtin avança para a concepção de sujeito interativo. As preocupações de Bakhtin situam-se no contexto das relações sociais, em que os falantes assumem-se como sujeitos sociais. Ancorado em uma concepção materialista-histórica, Bakhtin esclarece que o sujeito é individual e socialmente constituído. O sujeito bakhtiniano é um ser corporificado no cotidiano, na enunciação, no diálogo. Sujeito social e culturalmente situado em sua concretude histórica.

Nessa mesma pesquisa (PESCE, 2007) evidenciamos que Freire (1983), no que diz respeito ao conceito de interação dialógica, anuncia que o processo de constituição mútua dos sujeitos sociais em formação ocorre em meio à interação dialógica, em três instâncias: investigação temática, tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento.

Ainda nesta publicação (PESCE, 2007) explicitamos nosso entendimento de cada uma das três etapas que integram o conceito freireano de interação dialógica, a saber:

Quanto à investigação temática, Freire esclarece que o conhecimento da visão de mundo do sujeito social em formação implica o levantamento de temas geradores de estudo. Tais temas advêm de uma metodologia dialógico-problematizadora, na qual, o formador, mediante interação dialógica, forma-se juntamente com o formando.

Sobre a tematização do conhecimento articulada à realidade vivida, Freire alerta que a problematização deve ocorrer no campo da comunicação, em torno de situações reais vividas pelos sujeitos em formação. Com isso, evidencia o quanto a intervenção pedagógica deve ocorrer em meio à concretude histórica dos sujeitos sociais em formação.

Na instância problematizadora incide a atitude do professor libertador, ao tratar os conteúdos de ensino como instrumentos em favor da conscientização e, conseqüentemente, da emancipação humana. Problematizar, no entendimento freireano, é trabalhar no pólo educacional reconstrutor; é refutar a hegemonia educacional reprodutora do atual *modus vivendi* (PESCE, 2007, p. 13).

A pesquisa realizada em nível de doutoramento (PESCE, 2003) revelou – em um exercício de transposição das etapas freireanas para as interlocuções digitais

pesquisadas – que a investigação temática pode se materializar nas intervenções praxiológicas dos formadores e nas respostas praxiológicas dos sujeitos sociais em formação. Do mesmo modo, a tematização do conhecimento pode se materializar nas intervenções dos formadores que pedem avanços conceituais e nas que convidam o sujeito em formação ao diálogo com seus pares, com vista à elaboração de respostas reflexivas. Por sua vez, a problematização do conhecimento pode se materializar nas intervenções problematizadoras dos formadores, que visem à transformação constante da realidade deles próprios e dos sujeitos sociais em formação.

Outro aspecto a destacar tanto na dialogia digital (PESCE, 2003) quanto na mediação partilhada (BRUNO, 2007) é o respeito à dimensão vivencial do tempo de cada sujeito em formação. O respeito à singularidade temporal dos sujeitos em formação vai à contramão da usual dimensão cronológica, imposta como única a todos e muitas vezes desrespeitosa para com o ritmo de cada aprendiz. Contudo, os alunos devem ser alertados para a necessidade de estarem, na medida do possível, em consonância com seu grupo, para que todos se percebam como grupo de aprendizagem colaborativa.

A dialogia digital (PESCE, 2003) implica a ideia de que, nos ambientes virtuais, além da discussão coletiva e das sínteses conceituais trabalhadas pelos mediadores, os alunos devem dispor de textos, referências bibliográficas e telemáticas, como pontos de apoio ao desenvolvimento do trabalho. Outro aspecto a destacar na dialogia digital (PESCE, 2003) é que os conceitos devem ser construídos a partir de vivências e reflexões dos estudantes. Em convergência com este entendimento, a mediação partilhada (BRUNO, 2007) deve estar no bojo das preocupações do professor.

Na metodologia de mediação pedagógica amparada nos conceitos de dialogia digital (PESCE, 2003) e mediação partilhada (BRUNO, 2007), o fundamental é tornar a aprendizagem válida à transposição, a partir de um conhecimento construído na interface entre o individual e o coletivo, mediante a qual os estudantes possam atingir uma metacognição autônoma e criativa. Para tanto, ao invés de intervenções conclusivas, o professor deve fomentar as regências emergentes (BRUNO, 2007) e instigar os alunos a compreender os conceitos trabalhados, através de desafios propostos, de situações problematizadoras, que de alguma

forma possam dar impulso inicial à construção do conhecimento dos alunos (PESCE, 2003).

A dialogia digital provoca a criação de situações significativas de aprendizagem, em que os professores devem incitar os alunos a compartilhar saberes, representações, práticas, valores e emoções, de modo a viabilizar a construção de uma comunidade colaborativa de aprendizagem que valorize as singularidades (PESCE, 2003). Através da metodologia de mediação pedagógica amparada na dialogia digital (PESCE, 2003) e na mediação partilhada (BRUNO, 2007), os professores podem criar em cada membro da comunidade um sentimento de pertença ao grupo e de autonomia, em relação ao seu processo de aprendizagem. Dessa forma, os conceitos podem ser construídos em uma perspectiva relacional, que situe cada sujeito social em formação como coparticipante da rede de conhecimento construída na comunidade de aprendizagem.

Outro ponto importante é o resgate da função mediadora do professor, muitas vezes tão esvaziada em algumas abordagens tradicionais (PESCE, 2003). Vale lembrar que a mediação partilhada não destitui o papel do professor e do aluno, mas os ressignifica. Portanto, a função do professor como interventor e articulador é fundamental para os processos de ensino e de aprendizagem. A mediação partilhada compreende uma atitude metodológica e bem organizada, com o objetivo de desencadear a construção do conhecimento e a transformação dos sujeitos sociais em formação, a partir da relação crítica com o outro, com o meio e consigo. As ponderações do professor são sempre intencionais e, por isso, por mais que esteja envolvido com as construções, reflexões e regências emergentes, ele não deve perder de vista sua função capital no grupo (BRUNO, 2007). Enfim, a mediação nos ambientes virtuais de aprendizagem deve buscar possibilitar aos alunos uma compreensão da ação, com tomada de consciência política sobre o processo, mediante a coordenação dos elementos constitutivos dos múltiplos desafios propostos (PESCE, 2003).

Ao refletirmos como a tecnologia digital, em função de sua especificidade, pode propiciar uma experiência rica do ponto de vista da aprendizagem, acreditamos que seu uso deva se relacionar a uma concepção que privilegie a colaboração entre os participantes de comunidades e culturas diversas (LÉVY, 2000), de tal modo que

suas particularidades possam ser exploradas de forma mais ampla e, portanto, estejam mais próximas de sua realidade.

A dialogia digital (PESCE, 2003) observa que os ambientes digitais e em rede proporcionam a interação de sujeitos sociais de diferentes regiões e contextos culturais, de modo que eles possam trabalhar colaborativamente no desenvolvimento de atividades intelectuais, síncrona ou assincronamente, refletindo sobre os conceitos construídos. Sendo assim, os recursos digitais podem vir a redimensionar os conceitos de tempo e espaço da sala de aula, de modo a ampliar as perspectivas de alteridade em cada um dos sujeitos sociais em formação, na construção de um conhecimento contextualizado e ressignificado, em ambiente colaborativo e solidário de aprendizagem (PESCE, 2003).

Nossos estudos e pesquisas (PESCE & BRUNO, 2008) levam a considerar que a mediação nos ambientes virtuais de aprendizagem deva trabalhar com a perspectiva dialógica, percebendo os alunos como atores sociais protagonistas da construção dos seus saberes. Em outras palavras, os estudantes devem estar no bojo da intencionalidade pedagógica do professor. Quanto a tal aspecto, a natureza da mediação nos ambientes digitais deve contribuir para que tais atores sociais consigam articular o conceito trabalhado com a prática profissional. Isso implica um *design* pautado nos anunciados princípios de modularidade e flexibilidade.

Asseveramos que a formação crítico-reflexiva pós-formal, por transcender a dimensão técnica e instrumental, deve refletir positivamente sobre o contínuo aperfeiçoamento da competência didática do professor, em uma perspectiva política, que articule o ato educativo ao projeto político-pedagógico da instituição (PESCE, 2007) e, por conseguinte, se materializar em uma metodologia de mediação pedagógica dialógica, tal como sinalizado nos conceitos de dialogia digital (PESCE, 2003) e mediação partilhada (BRUNO, 2007).

Assmann (1998) ratifica nossas crenças, apresentando três eixos de problematização que, interligados, “reconfiguram a *epistême* educacional”, indicando reflexões sobre as práticas educativas para a educação contemporânea, à luz das novas ciências que ganharam força no século XX. No primeiro eixo, o autor integra as novas ciências (biociência, ciência cognitiva, estudos sobre o cérebro/mente etc.) e suas descobertas, que apontam mudanças significativas, provocando redimensionamento de antigas concepções. No segundo eixo, é destacada a

importância dos “recursos científico-tecnológicos etiquetados como inteligência artificial” (*ibid.*, p. 117) para além da informatização escolar, uma vez que tais estudos ampliam a compreensão acerca dos processos de aprendizagem. Já no terceiro eixo, a nova cultura da aprendizagem, advinda da sociedade do conhecimento, é lembrada como vertente fundamental para a ativação de aprendizagem individual e coletiva. Os três eixos propostos por Assmann (*ibid.*) sintetizam aspectos vitais para a formação dos professores na contemporaneidade.

Em suma, a metodologia de mediação pedagógica na contemporaneidade deve assumir um caráter relacional, ao considerar aspectos da mediação partilhada (BRUNO, 2007) e da dialogia digital (PESCE, 2003), com vistas à aprendizagem significativa, a saber:

- a) partir do contexto, das experiências dos alunos;
- b) usar estratégias variadas, por meio de ações, reflexões e novas ações emergentes das interações, nas quais cognição e emoção interpenetram-se e despertam interesse;
- c) ser instigadora (problematizadora): promover a sistematização de conceitos elaborados a partir do trabalho com situações-problema emergentes da observação e análise de dados do cotidiano professoral;
- d) estimular a socialização – trabalhos em equipe, sem destituir a individualidade: ciclos contínuos de internalização e externalização de conceitos e cosmovisões, através de movimentos de imersão na cultura e emergência da individualidade;
- e) valorizar as produções individuais e as coletivas: idéias erguidas em meio a interações e reflexões sobre os conceitos teórico-metodológicos trabalhados, percebidas como instrumentos de metacognição do percurso pessoal e profissional;
- f) possibilitar a reflexão sobre a prática e sua retomada, de modo a experienciá-la quantas vezes forem necessárias, buscando sua autonomia;
- g) superar a concepção restrita de reflexão sobre a prática e caminhar em direção a uma dimensão que transcenda a perspectiva internalista aos muros da instituição de ensino e abarque as condições macro-estruturais do trabalho docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das considerações tecidas no presente artigo destacamos a relevância da dialogia digital (PESCE, 2003) e da mediação partilhada (BRUNO, 2007), na metodologia de mediação pedagógica. Sabemos que um mesmo instrumental tecnológico pode potencializar os saberes dos atores sociais em formação ou trabalhar na perspectiva alienante, outorgando-lhes um perfil de receptores passivos de informação. Para fomentar a utilização do instrumental tecnológico que potencialize a construção do conhecimento dos sujeitos sociais em formação, o professor deve construir ações de mediação que busquem na mediação partilhada (BRUNO, 2007) maior participação e colaboração, com vista à emergência de novas reflexões (PESCE, 2003).

A formação de professores na contemporaneidade deve estar voltada à promoção do exercício da autonomia. Neste sentido, mediação partilhada (BRUNO, 2007) e dialogia digital (PESCE, 2003) são conceitos que podem favorecer os pressupostos apresentados neste artigo, com a clareza de que a educação contemporânea deve se ocupar de promover situações em que o sentido de rede, como conexão, integração, articulação seja exercitado para além dos cursos. É preciso construir redes de libertação, em que a autonomia exista de fato. Ainda é predominante a tendência dos cursos em manter redes endógenas, em que alunos e professores permanecem fechados em salas de aula, virtuais ou presenciais, durante o tempo de formação. A superação deste paradigma poderá proporcionar uma educação efetivamente voltada à emancipação. A educação contemporânea, com todas as possibilidades tecnológicas, pode libertar os sujeitos sociais em formação, para que possam realmente ampliar a rede de possibilidades, como autores de sua aprendizagem. Mas, para que isso ocorra, mais do que a fluência tecnológica do professor ou o acento na tecnologia, a proposta educacional dos cursos e dos professores deve perseguir a perspectiva dialógica.

Os encaminhamentos socializados, frutos de investigações e vivência, nos movem a outras inquietações. Compartilhá-las significa buscar parcerias junto a outros pesquisadores e, com eles, ampliar o aprofundamento destas e de outras

questões, que se consubstanciam como importantes subsídios para a elaboração de propostas coletivas de ação, no atual momento histórico da educação.

No âmbito da formação de educadores, em sentido lato e, particularmente, do ensino superior, um dos desafios a enfrentar é a construção de metodologias de mediação pedagógica que se proponham a criar circunstâncias favoráveis, para que os professores construam significações crítico-reflexivas do seu cotidiano profissional, na expressão de Kincheloe (1997).

Conforme já anunciado, além do saber específico a uma determinada área do conhecimento, o docente, em geral, e, em especial, do ensino superior também deve desenvolver sua competência didática, que inclui, entre outros letramentos, o digital. Nessa perspectiva, esperamos que as considerações sobre formação de educadores, letramentos e metodologia de mediação pedagógica, amparada nos conceitos de mediação partilhada (BRUNO, 2007) e dialogia digital (PESCE, 2003), possam dar a sua parcela de contribuição para o necessário aprofundamento do debate, no atual *modus operandi* da docência na contemporaneidade.

### **ADRIANA ROCHA BRUNO**

Doutora e Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e licenciada em Pedagogia. É professora Adjunta do Depto. de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Gestão e Avaliação da Educação Pública - ambos da UFJF. É Coordenadora de Inovação Acadêmica e Pedagógica no Ensino Superior (CIAPES) junto à PROGRAD-UFJF e coordena os tutores a distância do Curso de Pedagogia - FACED-UFJF-UAB. É líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede - GRUPAR, que conta com dezoito pesquisadores e estudiosos, envolvidos em investigações sobre a Aprendizagem do adulto em ambientes em rede. Também atua como pesquisadora da rede internacional de pesquisa COLEARN (Collaborative Open Learning - Comunidade de Pesquisa sobre Aprendizagem Colaborativa e Tecnologias, Open University).

### **LUCILA PESCE**

Doutora e mestre em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); bacharel e licenciada em Letras, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). É professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (linha de pesquisa - Políticas Educacionais e Formação de Educadores) e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Informática em Saúde (linha de pesquisa - TIC na

Saúde, no Ensino e em Telessaúde), ambos da UNIFESP. É líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura. É membro de três redes internacionais de pesquisa: REGIET (Red Internacional de Grupos de Investigación en Educación y Tecnología, UPM), COLEARN (Collaborative Open Learning, The Open University), RIES (Red Internacional Ecología de los Saberes, Universidad de Barcelona). É coordenadora regional do GT de Avaliação do PROUCA (Programa um Computador por Aluno), pelo estado de São Paulo.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencantar a Educação*. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

BAKHTIN, M. (1979) *Estética da criação verbal*. 2ª ed., Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Construindo o sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias - Documento Final*. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRITO, G. "Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia". *Anais do 30º encontro Anual da ANPOCS: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Comunicação Social*, 24 a 28 de outubro de 2006.

BRUNO, A. R. *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line*. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. 2007. 352 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRUNO, A. R. *et. al.* A tecedura de redes: a relação dos professores em cursos online e a formação na pesquisa em educação. *Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*, v. 1, 2012, p. 20-28. Disponível pelo endereço: <http://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.wordpress.com/24-2/>. Acesso em outubro de 2012.

BUZATO, M. Letramento digital abre portas para o conhecimento. *EducaRede*, 11 mar. 2003. Disponível em: [http://www.educarede.org.br/educa/html/index\\_busca.cfm](http://www.educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm). Acesso em outubro de 2012.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade. 28ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.*

GALVÃO, D. *As webs: presente, passado e futuro.* s/d. Disponível em: <http://ideiascorporativas.wordpress.com/2009/10/22/as-webs-presente-passado-e-futuro/> Acesso em agosto de 2012.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Trad. D. Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

JOHNSON, S. *Interface Culture: how new technology transforms the way we create and communicate.* New York (USA): Harper Edge (Harper Collins), 1997.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.* Trad. N. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LÉVY, P. *Cibercultura.* 2ª ed. Trad. C. I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores.* 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

PESCE, L. M. *Dialogia digital: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos.* São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese, Doutorado em Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. *As contradições da institucionalização da educação a distância pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação.* Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese. Pós-doutorado em Filosofia e História da Educação, 2007.

PESCE, L. M.; BRUNO, A. R. *Dialogia digital e mediação partilhada na educação online: possibilidades para formação de educadores na contemporaneidade.* In: Antonio Dias Nascimento; Nádia Hage Fialho; Tânia Maria Hetkowski. (Org.). *Desenvolvimento Sustentável e Comunicação Tecnologias de Informação e Comunicação.* 1ª. ed. Bahia: EDUFBA, 2008, p. 241-258.

PESCE, L. M.; LIMA, V. S. *Linha de pesquisa inclusão digital e formação de professores: relato analítico do trabalho desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo.* *Revista Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*, v. 1, n. 2, 2012, p. 29-41.

RANGEL, F. O. *Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma.* Tese. Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 2ª. ed. Curitiba: IBPEX, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre. N. 22, dez., 2003.

SILVA, H.; JAMBEIRO, O.; LIMA, J. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 34, n. 21, jan.-abr. 2005, p. 28-36.

SIMÕES, H. R. *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro, Portugal: Cidine, 1995.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, 2002. p.143-160. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em outubro de 2012.

TARDIF, M. *et al. Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto, Portugal: Ed. Rés, 1997.

VALENTE, José Armando. As Tecnologias Digitais e os Diferentes Letramentos. *Revista Pátio*. Ano XI, n. 44. A escola multimídia, nov. 2007-jan. 2008, p.12-15.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. Trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone - USP, 1994.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2005, p. 133-148. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em novembro de 2011.