

## Mediação pretendida ou possível? Uma questão de tempo

Flamínio de O. RANGEL  
(PUCSP)

foran@terra.com.br

Cristiane Mori-de ANGELIS  
(PUCSP)

de-angelis@uol.com.br

Roberta L. MARTINS  
(Cogeae/PUCSP)

roberta.l.martins@gmail.com

Heloisa COSTA  
(PUCSP)

heloisacosta@uol.com.br

**RESUMO:** Este artigo analisa o processo desenvolvido no curso a distância *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*, oferecido a professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo pela Secretaria de Educação em parceria com a Pontifícia Universidade Católica e a Fundação Vanzolini, para aferir o contorno conceitual da mediação *on-line* efetivamente aplicado. Essa análise é feita a partir da noção de *aprendizagem em espiral* (Valente, 2002) e considera o contexto do curso e as mensagens de desistência dos mediadores, reveladoras da noção de mediação *on-line* que tinham e das dificuldades encontradas ao buscarem mediar com qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** mediação *on-line*; aprendizagem em espiral; tempo.

**ABSTRACT:** *This paper analyses the process developed at the on-line course Reading and writing practices in contemporary, offered to teachers from the Secondary Public System of Saint Paul State with the Pontifical Catholic University and Vanzolini Foundation, to check the concept of on-line mediation applied. This analysis arises from the course context and from the giving up messages from the mediators, that reveals theirs on-line mediation notion and their difficulties on trying to mediate with quality.*

**KEYWORDS:** *on-line mediation; spiral learning; time.*

## 0. Introdução

Neste artigo, queremos chamar a atenção para um aspecto da mediação *on-line* que nos parece de fundamental importância para as políticas públicas de Educação a Distância (EAD) que é a freqüente assincronia entre os processos de aprendizagem, entendidos numa perspectiva interacionista, e os cronogramas dos cursos.

Enquanto esses últimos são vinculados e pressionados por elementos de gestão (custos, recursos materiais e humanos etc.), a aprendizagem está vinculada aos processos de equilíbrio apontados por Piaget (1976) e/ou às mediações na Zona de Desenvolvimento Proximal apontadas por Vigotski (2001).

A questão-problema que se apresenta para o conceito de mediação *on-line* é como devemos pensar o tempo para que seja possível compatibilizar o *tempo* dos cronogramas e o *tempo* dos processos de aprendizagem de modo a que ambos sejam respeitados sem transgredir as necessidades e capacidades do aprendiz.

Sabemos, pela teoria da relatividade de Einstein, que o tempo pode ser considerado como não linear e depende do referencial, ou seja, da interação observador/observado. Isso nos dá base filosófica para sugerir que, na busca pela sincronização dos diversos tempos nos cursos *on-line*, devemos abandonar as concepções absolutas e lineares. Acreditamos que, na base de uma mediação *on-line* de cunho sócio-interacionista, deva estar uma concepção de tempo vinculada aos referenciais pedagógicos, contextualizada e não linear.

Partindo dessa mudança no enfoque temporal, dos referenciais sócio-interacionistas de aprendizagem e da questão-problema apresentada, nosso objetivo é o de analisar criticamente o processo desenvolvido no curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*, com o intuito de aferir o contorno conceitual da mediação *on-line* efetivamente aplicado no curso.

### 1. Perspectiva teórica

#### 1.1. A concepção de aprendizagem em espiral

Conforme aponta Rangel (2004), a situação de aprendizagem *on-line* promove a ressignificação dos elementos da aprendizagem na medida em que o aprendiz interage, na tela do computador, com as entidades (Oliveira e Baranaukas, 2003) digitais.

Segundo Rangel (op.cit.), essas entidades, carregadas de significados socialmente construídos e escritas pelas ferramentas digitais, comunicam-se entre si oferecendo ao usuário um universo complexo de representações. O autor também nos lembra que o processo de aprendizagem do adulto, diferente do da criança, já parte de um patamar conquistado de autonomia do aprendiz:

[...] foi possível perceber que o desenvolvimento da autonomia no adulto se dava por meio de um movimento relativo e contraditório, no qual foi possível detectar elementos dos estágios previstos por Piaget para crianças. No entanto, a combinação entre estes elementos não configurava estágios estáveis nem puros. Por outro lado, sua evolução prendeu-se a aspectos sócio-culturais, a interesses mais imediatos, ligados ao mundo do trabalho, assim como a representações mentais construídas ao longo da vida. Percebemos que o diálogo entre essas representações mentais, a que chamamos **entidades**, era decisivo na manutenção e no desenvolvimento dos ambientes de aprendizagem, assim como da autonomia.

Nossos resultados indicam que, em ambientes onde estas **entidades** estão bem definidas e sob controle dos participantes, os aprendizes se sentem mais à vontade. Nestas condições, a aprendizagem e a autonomia propostas se desenvolvem livremente, e é possível observá-las. Por outro lado, quando são menos definidas e fogem ao controle ou são muito caóticas, surgem novas entidades (desconfiança, insegurança, insatisfação) que podem levar à implosão do ambiente de aprendizagem e, conseqüentemente, à não apropriação das tecnologias digitais. (p. 13)

Para Valente (2002), o processo de aprendizagem do aluno frente a essa interface pode ser descrito por uma espiral de:

descrição ➡ ação ➡ reflexão ➡ depuração ➡ nova descrição,

o que corresponderia aos processos de equilibração descritos por Piaget:

Piaget também utilizou a idéia de ciclo assimilação-adaptação-acomodação para explicar o processo de construção de conhecimento. Contudo, para descrever esta característica sempre crescente e provisória das equilibrações que acontecem neste ciclo, Piaget enfatiza o aspecto majorante. Ele menciona que são

os desequilíbrios e os conflitos as fontes de progresso do desenvolvimento do conhecimento, e, uma vez perturbado, o sistema tende a se reequilibrar, porém em um nível majorante, com melhoramentos. (1976:18).

Como nos alerta Valente, embora esses passos sejam apresentados de modo seqüencial e como sendo independentes, eles podem ocorrer simultaneamente. Nesse processo, o componente cíclico da espiral mescla-se com o elemento impulsionador representado pelo conflito ou pelo desequilíbrio, levando o processo adiante, conforme considerado por Piaget (op.cit.):

[...] os desequilíbrios não representam senão um papel de desencadeamento, pois que na sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los – quer dizer, sair deles. É pois evidente que a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilibração, naturalmente, no sentido não de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilíbrio provisória chegou, mas de um melhoramento desta forma precedente. Entretanto, sem o desequilíbrio, não teria havido “reequilibração majorante” (designando-se assim a reequilibração com melhoramentos obtidos).” (p. 19)

Apesar de nessa situação ainda não termos a presença do mediador, já é possível perceber que a “espiral da aprendizagem” se desenvolve num determinado tempo duplamente vinculado. Por um lado, está ligado ao letramento digital do aprendiz e, por outro, ao domínio que ele tem do conteúdo apresentado na tela e motivo principal da aprendizagem.

Cada um dos passos da espiral demanda um determinado tempo (duplamente vinculado) de execução. Ao descrever um determinado problema, o aprendiz o fará a partir da interface multimidiática e hipertextual do computador o que, além do domínio do conteúdo a ser representado, requer determinado nível de letramento digital.

A ação, criadora de desequilíbrios estimuladores do conhecimento, também será executada e interpretada a partir da interface digital e de suas representações. Assim, o tempo de processamento da espiral de cada aprendiz dependerá desse duplo vínculo.

A situação fica ainda mais complexa quando se trata de ambientes de Educação a Distância, na medida em que surge a mediação com os colegas e com o professor. A aprendizagem centrada na mediação cria mecanismos de reflexão que acontecem em diferentes níveis que podem

ser explicados a partir da recontextualização da espiral de aprendizagem (Prado, 1996).

Na medida em que a aprendizagem se dá em diferentes níveis e que está vinculada ao uso das interfaces do computador e à mediação, diferentes fatores entram na composição dessa aprendizagem e do tempo: **o conteúdo**, o **letramento** (leitura, decodificação e produção das representações digitais, multimidiáticas e hipertextuais) e a **mediação** (troca e construção de idéias com os pares e com o professor a partir do uso das ferramentas digitais).

Numa situação real de aprendizagem *on-line*, esses três fatores mesclam-se à espiral de aprendizagem devido ao fato, extremamente comum no atual contexto histórico, de que, além do conteúdo específico do curso, o letramento e a mediação também são objetos de aprendizagem.

No caso particular do curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*, a questão temporal e a mediação tornavam-se ainda mais complexas pelo fato de que uma equipe (de Assistentes Técnicos e Pedagógicos – ATPs - e Professores Coordenadores - PCs), tinha um papel duplo: fazia o curso e simultaneamente atuava como mediador perante uma turma de professores. Aos processos de aprendizagens e tempos anteriormente descritos acrescentavam-se o **gerenciamento do ambiente** (abertura e administração de fóruns; produção e administração de quadros de avisos, verificação de presença e administração da galeria) e a **avaliação** dos alunos (a mediação já não é mais apenas para aprendizagem, mas também para avaliação)

Para essa equipe de mediadores, havia, na verdade, cinco processos de aprendizagem ou cinco espirais funcionando concomitantemente embora não sincronizados entre si nem com o cronograma do curso.

## 1.2. A concepção de aprendizagem que embasou o *design* do curso *Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade*

O curso *Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade* começou a ser desenhado e elaborado no primeiro semestre de 2004, por uma equipe multidisciplinar, composta de aproximadamente vinte profissionais oriundos das áreas de *linguagem, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias*, todos com formação e/ou experiência em Educação, e grande parte com formação e/ou

experiência em Educação a Distância. A equipe foi coordenada pelas professoras doutoras Jacqueline Barbosa, Heloisa Collins e Roxane Rojo.

Nas reuniões iniciais do projeto, alinhou-se a proposta pedagógica do curso em torno do que vinha sendo desenvolvido pelo *Grupo Edulang* do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo<sup>1</sup>, sob a coordenação da professora doutora Heloisa Collins.

Foi, pois, com base em uma concepção construtivista de base sócio-histórica de aprendizagem em contextos digitais, conforme proposta por diferentes leitores de Vygotsky que atualmente se dedicam aos processos de ensino e aprendizagem de adultos em novas mídias, que o curso foi pensado, elaborado e implementado, bem como foi desenvolvido o *Manual do professor*.

A abordagem construtivista de base sócio-histórica (em ambientes presenciais), conforme registra Fontes (2002):

[...] considera os processos de ensino-aprendizagem como construções conjuntas mediadas pela linguagem, também compreendidas como ações colaborativas, entre os participantes da interação. Nesse sentido, a aprendizagem é uma condição prévia necessária às transformações qualitativas que se produzem ao longo do desenvolvimento humano. Portanto, do ponto de vista sócio-histórico, aprender é transformar-se e ao seu entorno a partir das interações com os outros e com o mundo em que se vive. Essa transformação, por sua vez, é sempre mediada por ferramentas, sejam as materiais propriamente ditas (um machado), sejam as mentais ou cognitivas (a linguagem). (p. 62).

Relacionando essa perspectiva às especificidades do meio digital como ambiente de aprendizagem, Jonassen (2000) considera que os recursos digitais disponibilizados por computadores, em rede ou não, desde que sejam entendidos e utilizados como *ferramentas cognitivas*, constituem uma grande gama de possibilidades para iniciativas pedagógicas que foquem a construção de conhecimentos, numa base de parceria (e não de substituição) com os professores.

Law (1995), Wilson (1997), Berg (1999) e Parker (1999) compartilham dessa visão e acreditam que o conhecimento se constrói

---

<sup>1</sup> O grupo *Edulang* foi constituído em 1997 por professores e pós-graduandos do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUCSP), com o objetivo de investigar as relações entre diferentes modos de interação, diferentes estilos de ensino e diferentes tipos de materiais e a aprendizagem de línguas em contextos educacionais a distância mediados por computador.

social e interativamente, no compartilhar experiências e dificuldades com os pares, no contato com a maior diversidade possível de materiais, no confronto de opiniões, enfim, no diálogo socialmente situado.

Assim, em termos mais genéricos, podemos afirmar, como Wilson (op.cit.), que o conhecimento é individualmente construído a partir de interações, num processo em que o aluno se envolve ativamente.

O papel do professor, portanto, se altera: ele deixa de ser aquele que domina conteúdos e restringe-se a transmitir sistematicamente conhecimentos, passando a se colocar na posição de um eterno aprendiz, que discute conteúdos com os alunos e, segundo Parker (op.cit.), elabora sua proposta de curso sobre problemas de mundo real que promovem o trabalho em equipe e desafiam o aluno, estimulando a discussão. Ele assume, assim, o papel de facilitador (Berg, op.cit.).

Com a mudança no papel do professor, o papel do aluno também se altera: ele passa a ser um participante ativo no processo educacional, assumindo mais responsabilidades pelo próprio aprendizado, conforme nos mostra Law (op.cit.), refletindo sobre a informação que está sendo apresentada, construindo e reconstruindo, como resultado de interações, o próprio conhecimento, como afirma Parker (op.cit.). Ele deve ser, assim, auto-reflexivo e autocorretivo.

Esse breve resumo do que constitui uma abordagem construtivista de base sócio-histórica de aprendizagem em contextos digitais compôs o pano de fundo para a elaboração da proposta do curso *Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade*, que se baseava prioritariamente em atividades em grupo.

## 2. Metodologia

Para dar conta do objetivo proposto, consideramos informações de naturezas diversas, quais sejam:

- a) o desenho do curso, aí incluindo a constituição da equipe e as funções dos seus diferentes membros;
- b) o modo como o curso estava organizado, em termos de seus conteúdos e atividades;
- c) o número de mediadores (ATPs e supervisores) inscritos no curso e o número de mediadores desistentes ao longo da execução do curso;
- d) a análise crítica dos argumentos apresentados pelos mediadores para justificar sua desistência, obtidos por meio dos "Fale Conosco" enviados pelos mediadores;

Os aspectos elencados oferecem, por um lado, uma visão quantitativa dos mediadores desistentes e do tempo “linear” que cada membro da equipe deveria dispor para suas funções; por outro lado, também permitem uma análise qualitativa e crítica do conflito existente entre o conceito de mediação previsto no curso e a mediação que se efetivou durante o seu decorrer.

O cruzamento dos dados qualitativos e quantitativos irá levar, portanto, a possíveis explicações para o elevado número de mediadores desistentes, bem como apontar os aspectos que devem ser considerados para um aprimoramento do conceito de mediação pedagógica em cursos de Educação a Distância.

### 3. Apresentação e discussão dos dados

O Curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade*, ministrado para professores do Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo, entre agosto de 2006 e julho de 2007, representou um enorme avanço no cenário educacional brasileiro por várias razões, dentre as quais se destacam:

- a) o incremento no letramento digital de milhares de professores da Rede Pública de ensino;
- b) a possibilidade de capacitar uma geração de mediadores para cursos à distância;
- c) a construção de uma “cultura”, na qual as práticas de ler e escrever textos formatados em gêneros variados não representam um compromisso apenas do professor de Língua Portuguesa; e
- d) a promoção da interdisciplinaridade, seja intra ou inter-áreas, considerando-se, para isso, as áreas previstas pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências Naturais, Matemática e suas tecnologias.

#### 3.1. Equipe, estrutura e funcionamento

A equipe do *Práticas* foi constituída por:

- a) 12.647 professores da rede estadual, abrangendo 548 municípios e 2.450 escolas;
- b) 280 mediadores inscritos: ATPs e Supervisores de Ensino ligados à SEE;

- c) 24 especialistas (doutores e mestres das áreas de linguagem e EAD);
- d) 6 assistentes (doutores e mestres das áreas de linguagem).

O desenho inicial do curso previa que cada assistente seria responsável por um circuito, composto por 4 especialistas que ministravam o curso para aproximadamente 12 mediadores. Cada mediador, por sua vez, além de fazer o curso na condição de aluno, também devia mediá-lo para aproximadamente 40 professores.

Cabe destacar que, em seu desenho inicial, o curso previa um *gap* temporal entre o momento em que os mediadores faziam o curso e aquele em que mediariam o curso para seus alunos. No entanto, como se fará notar mais adiante, esse *gap* foi sendo reduzido, chegando a haver momentos em que ele desapareceu, de tal sorte que o mediador foi levado a fazer e mediar o curso praticamente de modo simultâneo.

Quanto às funções de cada membro da equipe, ao assistente cabia acompanhar e orientar as turmas dos quatro especialistas que compunham o seu circuito, cuidando dos aspectos relacionados ao gerenciamento do ambiente (edição de quadro de avisos; abertura e encerramento de fóruns; organização da galeria etc.); acompanhamento (qualidade e eficiência da mediação realizada pelo especialista) e avaliação (seja da participação nos fóruns, seja da realização das atividades). Além disso, cabia ao especialista administrar a problemática gerada pela desistência dos mediadores.

Ao especialista cabia ministrar o curso, por meio da mediação nos fóruns e do acompanhamento das atividades postadas nos ambientes. Como esses mediadores também ministravam o curso a uma turma de professores, cabia ainda ao especialista orientar e acompanhar a mediação nas 12 turmas de seus mediadores.

Ao mediador cabia, como já apontado, uma dupla função: por um lado, e primeiramente, ele devia fazer o curso, participando dos fóruns (preferencialmente mais de uma vez no mesmo fórum) e realizando as atividades — individuais ou em grupo — solicitadas. Por outro lado, ele devia ministrar o curso, tarefa que exigia edição atualizada de quadros de avisos, abertura, acompanhamento e fechamento de fóruns, além de acompanhamento e avaliação das atividades dos alunos.

Cabe notar que, ao iniciarem o curso, os mediadores não tinham (salvo raras exceções) qualquer experiência prévia seja com os conteúdos do curso, seja com as tarefas exigidas pela mediação *on-line*.

Em termos de conteúdo, o *Práticas* se organizou em módulos que exploravam diferentes esferas de atividade humana e os gêneros

discursivos que aí circulam (Bakhtin, 2003). Cada módulo se organizava em três ou quatro unidades e cada unidade apresentava um conjunto de atividades.

O ambiente pedagógico do curso era composto, basicamente, por duas plataformas: o *Prometeus* - que viabilizava os quadros de avisos, as galerias (para publicação de materiais teóricos e trabalhos realizados) e os fóruns de discussão; e o *LearningSpace* - que constituía o ambiente para leitura e realização das atividades, as quais podiam ser individuais ou em grupo. Havia ainda outras ferramentas destinadas ao acompanhamento e à avaliação do desempenho dos alunos.

Para que o curso funcionasse adequadamente, cada membro da equipe deveria desempenhar suas funções, não apenas cumprindo as exigências intrínsecas à mediação, mas fazendo-o no tempo previsto pelo cronograma. Assim que o curso teve início, a incompatibilidade entre o tempo previsto pelo cronograma para cada atividade e a efetiva realização das mesmas pelo mediador ficou evidente, em várias situações:

- a) nas reuniões semanais de equipe, em que boa parte do tempo era dedicada aos relatos de atrasos dos mediadores em relação ao que estava cronogramado;
- b) nas inúmeras reedições do cronograma que, ao longo do curso, tiveram de ser elaboradas pelos assistentes; e
- c) na necessidade de um redesenho do curso, seja por meio de cortes de algumas atividades, seja pela reelaboração de outras.

Ao lado dos inúmeros indícios de que o tempo previsto estava aquém das necessidades de especialistas e mediadores, à medida que o curso avançava, crescia o número de mediadores que desistiam da atividade. Assim, entre 23/8/2006 e 20/3/2007, dos 280 mediadores inscritos, 114 haviam desistido, o que equivalia a um percentual de 40,71% num período de 6 (seis) meses, já descontado o período de recesso.

Embora o descompasso entre o tempo de que cada um dispunha para suas atividades e o que cada atividade efetivamente exigia, empiricamente, se mostrasse como o principal motivo da desistência, buscamos analisar as justificativas alegadas pelos mediadores.

Cabe lembrar que, para formalizar sua desistência, o mediador tinha de enviar uma mensagem eletrônica por meio do *link* "Fale Conosco" e, ao fazê-lo, a maioria deles justificava/explicava os motivos de seu desligamento. Assim, na tentativa de compreender os altos

índices de desistência que se apresentavam, empreendemos uma análise crítica dos argumentos apresentados.

### 3.2. “*Fale Conosco*”: por que os mediadores desistiram da mediação?

A leitura do total de *Fale Conosco* enviados (n = 103) entre agosto de 2006 e março de 2007 demonstra que as justificativas para os pedidos de cancelamento do curso orbitam em torno de seis grandes grupos de razões ou motivos:

**Grupo 1 – Solicitações burocráticas:** levaram a 29 pedidos; essa categorização inclui tanto aqueles casos em que não há qualquer justificativa para o pedido de desligamento, quanto aqueles em que os mediadores alegaram motivos pessoais. Exemplo:

Venho por este solicitar o meu desligamento do curso de práticas de leitura escrita [sic]. Estando disponível para esclarecimentos, subscrevo-me. (M1)

**Grupo 2 – Problemas relacionados à saúde:** representaram um total de 10 pedidos. Exemplo:

Comunico o cancelamento de minha inscrição no curso de Práticas de Leitura e Escrita 2006. Motivo: gravidez e por recomendações médicas foi solicitado menos stress no trabalho, além do que terei o bebê em março, período em que o curso ainda não terá se encerrado. Sendo assim, ficará impossível mediar o curso com a qualidade exigida.

**Grupo 3 – Problemas relacionados à falta de tempo:** constituíram um total de 36 pedidos. Muitos desses pedidos atrelam a falta de tempo a outros fatores, tais como “excesso de alunos”, “incompatibilidade entre as funções de aluno e mediador”, “falta de equipamento em casa ou equipamento sem acessibilidade compatível (banda larga)”.

Exemplo:

Caros coordenadores, não é mais possível continuar fazendo parte desse curso, devido alguns problemas. 1- Ele foi muito corrido e não deu tempo para eu me preparar devidamente. 2 – Eu deveria ter 12 alunos e colocaram 45, isso é impossível mediar [sic] um grupo assim. 3 – A falta de tempo é o maior motivo, pois faço outros cursos, e o trabalho de supervisor também é bastante puxado, pois temos muitas investigativas, e

todas dependem de prazo. Portanto, mediante o exposto, solicito o meu desligamento do curso.

**Grupo 4 – Problemas relacionados à incompatibilidade com outros projetos/compromissos e /ou trabalhos e/ou funções:** representaram um total de 17 pedidos que incluem tanto aqueles mediadores (num total de 11) que não conseguiram compatibilizar a função de mediador a outras funções próprias a seus cargos na DE, quanto aqueles que foram removidos da função na DE que os habilitava a cursar o *Práticas*. Exemplo:

Na impossibilidade de poder realizar um trabalho adequado e acompanhar com presteza os alunos do *Práticas*, pois estou muito atribulada com outros cursos e sou mediadora do EMR, o que me toma muito tempo além das atribuições do cargo de Supervisora; por isso venho solicitar a minha dispensa desse curso. O número de alunos por turma é muito grande, o que demanda maior tempo de dedicação, não estou em condições para o momento. Agradeço a compreensão. aguardo resposta.

Note-se que a incompatibilidade entre o *Práticas* e outros compromissos é semelhante àquela discutida no Grupo 4, na medida em que o mediador não tem tempo disponível para gerenciar os muitos projetos em que se inseriu e/ou para desempenhar suas múltiplas funções. Assim, embora o mediador realce, em sua justificativa, uma incompatibilidade entre funções, na base do problema, está, mais uma vez, uma incompatibilidade temporal.

**Grupo 5 – Dificuldades com conteúdos e/ou ferramentas (*Prometeus* e *LearningSpace*):** refletiram um total de 05 pedidos. Exemplo:

Solicito meu desligamento como mediadora e aluna do Curso *Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade* a partir desta data pelos seguintes motivos: dificuldade em conciliar minhas atividades profissionais cotidianas com o curso e por não me sentir preparada para mediá-lo, tendo em vista não ser formada em Letras. Além das dificuldades da mediação, o fato de não ser da área aumentam ainda mais as dificuldades para as intervenções e avaliações necessárias. Att.

Aqui, cabe ressaltar que a percepção dos mediadores das dificuldades com o conteúdo e/ou com o manejo das ferramentas não

deixa de ser, também, uma questão de tempo, na medida em que o manejo das ferramentas e o domínio dos conteúdos demandariam um tempo de aprendizagem que não estava previsto e que extrapolaria qualquer que fosse o cronograma proposto.

**Grupo 6 – Diversos:** reuniram um total de 06 pedidos que incluem início de cursos de pós-graduação (02 mediadores); desmotivação em função do alto número de alunos desistentes (02 mediadores); *bug* no computador pessoal (01 mediador) e 01 mediadora que desistiu por ter sido criticada pelo especialista. Exemplo:

Solicito a minha substituição como mediadora no curso Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade, mediei a turma XX até o término do módulo IV – conforme combinado no encontro presencial. Acho que o n. ideal de alunos QUALIDADE é no máximo 15; Talvez não teríamos perdido tantos alunos no decorrer do curso, se esse número fosse real. Minha turma inicial de 45 alunos se resumiu a 15, com muito custo, não tive como resgatar os alunos perdidos no meio do caminho, infelizmente. Me senti impotente diante da situação, por esse motivo, peço a desistência. Não consegui também fazer o meu curso como aluna, o pouco que consegui fazer também foi sem qualidade. Att.

Uma segunda leitura desses mesmos pedidos de cancelamento mostram, por um lado, que os mediadores reconheciam a boa qualidade do curso que faziam e, por outro lado, que o início da ação de mediação reforçou a percepção, pelos mediadores, da escassez de tempo para as atividades e da impossibilidade de realizar a mediação “com a qualidade necessária”. Assim:

- a) Oito (08) mediadores gostariam, se fosse possível, de continuar a frequentar o curso apenas como cursistas, ou seja, dirigiram o motivo de sua desistência à ação de sua mediação.
- b) Onze (11) mediadores avaliaram positivamente a qualidade do curso, não apenas por meio de afirmações explícitas sobre ela, mas também por meio de alusões à quantidade e à qualidade do que aprenderam, enquanto estavam ativos.
- c) Trinta (30) mediadores diziam-se impossibilitados de assumir a mediação, seja por não se sentirem devidamente capacitados para ela, seja por entenderem que ela exigia mais tempo do que aquele de que ele dispunha.

A categorização em seis grandes grupos das justificativas que embasaram os pedidos de cancelamento inicialmente explicitada parece apoiar a tese de que não houve, por parte dos mediadores, nem resistência aos princípios teóricos que embasaram a visão de linguagem do projeto, consubstanciados em seus conteúdos e tipos de atividades, nem ao uso da tecnologia de um curso à distância como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao contrário, o conflito temporal entre as diversas aprendizagens necessárias, entre as maturações de cada processo e o cronograma do curso consolidou-se como o principal fator do desligamento.

Também chama a atenção o fato de que muitos mediadores declararam-se incapazes de realizar a mediação à altura da “qualidade” necessária e exigida. Pode-se considerar que a concepção de qualidade da mediação suposta pelos mediadores adviesse tanto da experiência de mediação vivenciada no curso, quanto das expectativas que eles tinham sobre ser um bom educador.

Assim, pareceu haver consenso entre os mediadores de que a mediação implica qualidade, o que requer domínio do conteúdo, habilidade no manuseio das ferramentas, (re)conhecimento dos mecanismos de aprendizagem *on-line* e habilidade discursiva que garanta precisão e densidade necessárias à comunicação à distância.

Assim, ao desistirem, os mediadores apontaram o contorno conceitual acima descrito como impraticável nas condições de tempo disponíveis. Os tempos para o domínio das competências envolvidas numa mediação de qualidade mostraram-se incompatíveis com a dupla função dos mediadores e com o cronograma do curso.

Tratou-se, portanto, de uma relação mal gerenciada entre “tempo” e “aprendizagem”, que poderia ser minimizada se houvesse um *gap* temporal entre a aprendizagem dos diversos elementos implicados na mediação de qualidade e a mediação propriamente dita.

### Considerações finais

Acreditamos que, ao se entender a mediação *on-line* sob o prisma do tempo linear e não da noção de tempo que depende da interação observador/observado, o cronograma do curso não conseguia entrar em sintonia com as espirais de aprendizagem que ocorriam, levando ao enfraquecimento de todo o processo.

A realidade mostrou que o tempo envolvido na aprendizagem e no gerenciamento do ambiente foi um fator preponderante para o estrangulamento da mediação em relação ao conteúdo. A mediação tornada possível nessas condições afastou-se consideravelmente da

mediação de qualidade derivada dos depoimentos dos mediadores e com a qual comungamos.

A experiência ao longo do *Práticas* reforça a hipótese inicial de que, na mediação *on-line*, o tempo não é linear; na verdade, existem "tempos" no plural: os tempos dos diversos processos de aprendizagem e de execução.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERG, G. A. "Community in distance learning through virtual teams". In: *Educational Technology Review*. Autumn/Winter, 1999.

FONTES, M. C. M. *Aprendizagem de inglês via Internet: descobrindo as potencialidades do meio digital*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, agosto de 2002.

JONASSEN, D. H. *Computer as mindtools for schools: engaging critical thinking*. New Jersey: Prentice-Hall, 2000.

LAW, L. C. "Constructivist instructional theories and acquisition of expertise". In: *Research report* n. 48. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, 1995.

OLIVEIRA, O. L.; BARANAUSKAS, M. C. C. *Interface entendida como um espaço de comunicação*. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/~ihc99/Ihc99/AtasIHC99/art7.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2003.

PARKER, A. "Interaction in distance education: the critical conversation". In: *Educational Technology Review*. Autumn/Winter, 1999.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PRADO, M.E.B.B. *O uso do computador na formação do professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 22 ago. 2007.

RANGEL, F. O. *Ambientes multimidiáticos de aprendizagem: entidades mediando a autonomia*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

VALENTE, J. A. "A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos". In: JOLY, M. C.

(Org.) *Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 15-37.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins fontes, 2001.

WILSON, B. G. "Reflections on constructivism and instructional design". In: C. R. Dills & A. A. Romiszzowski (Eds.) *Instructional development paradigms*. Englewood Cliffs Educational Technology Publications, 1997.

Recebido em setembro de 2007  
Aprovado em junho de 2008