

1 PRÁTICA DOCENTE INTERDISCIPLINAR E APRENDIZAGEM MIDIATIZADA.

Interdisciplinary teaching practice and mediatized learning.

*Nali Rosa Silva Ferreira (ORG)¹
Aline Vitoriano Meireles² e
Créssia Souza Gonçalves³*

RESUMO: O artigo apresenta resultados da primeira fase da pesquisa “Prática docente interdisciplinar, mediação e aprendizagem midiaticizada”. Focaliza a interface educação-comunicação e as relações entre interdisciplinaridade, mediação/midiaticização na prática docente no ensino superior. Define-se como objetivo principal do estudo compreender as percepções dos discentes dos cursos de Licenciatura (História, Letras, Matemática e Pedagogia) do Unibh (Centro Universitário de Belo Horizonte), sobre como tem se processado a midiaticização do professor na articulação dos projetos de ensino com os projetos de autoaprendizagem dos alunos. A investigação se alicerça nas bases dos estudos qualitativos. Procura-se captar, mediante a aplicação de questionário e grupo focal, os significados de situações apresentadas no cotidiano da sala de aula no processo de mediação/midiaticização pedagógica. O estudo aponta para a necessidade de discussão e de efetivação de práticas midiaticizadas para a autoaprendizagem, autorregulação e autonomia nos cursos de formação do professor, como um sinal dos tempos atuais.

Palavras-chave: autonomia, autorregulação na aprendizagem, educomunicação, interdisciplinaridade, midiaticização.

ABSTRACT: The paper presents the outcomes of the first stage of the research “Interdisciplinary Teaching practice, mediation and mediatized learning”. It focuses on the education-communication interface as well as on how the connections between an interdisciplinary stance and the mediation/media influence in teaching practice within the domain of higher education. The central aim of the study is to find out what the perceptions of students –enrolled in courses such as History, Foreign Languages, Mathematics and Pedagogy of UniBh (BH University Center) are – about the way the media stimuli on the

¹ Nali Rosa Silva Ferreira: Doutora em Educação: Currículo – Linha de pesquisa em Interdisciplinaridade (PUCSP). Professora do Unibh e pesquisadora do Educomuni/Unibh. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI-PUCSP). nali.ferreira@prof.unibh.br

² Aline Vitoriano Meireles: Publicitária, aluna do curso de História do Unibh e bolsista da Fapemig (2014) alinevitmei@hotmail.com

³ Créssia Souza Gonçalves: Graduada do curso de Pedagogia do Unibh e bolsista da Fapemig (2015). cressiasg@gmail.com

teacher has impacted such teacher's handling of his/her teaching projects in combination with the students' self-learning projects. The research is based on the use of qualitative studies. We try to capture, through the use of a questionnaire as well as focal groups, the meanings of some situations which happen to occur in the ordinary functioning of the class within the process of pedagogical mediation/media incentive. As a sign of the times, the study points at the need to spur discussions on – as well as to make effective – mediatized practices turned to self-learning, self-regulation and autonomy within the courses which graduate future teachers.

Keywords: autonomy, self-regulation in learning, education/communication, interdisciplinary stance, media influence.

1 INTRODUÇÃO.

Este artigo é parte integrante dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de pesquisa do Centro Universitário de Belo Horizonte (Unibh) em *Educomunicação: Mídia, Educação e Organizações* (Educomuni), na linha de pesquisa “A sala de aula interativa e interdisciplinaridade: mídias e processos de aprendizagem”. O artigo apresenta resultados da primeira fase da pesquisa (2014-2015) e sinaliza aspectos em investigação na continuidade dos trabalhos no foco/objeto de estudo.

O objetivo principal do estudo é compreender, a partir da percepção dos alunos dos cursos de Licenciatura do UniBH (História, Letras, Matemática e Pedagogia), com as possibilidades pedagógicas do uso de tecnologias como a internet, como tem se processado a midiatização dos seus professores, na articulação dos projetos de ensino com os projetos de autoaprendizagem.

Estamos vivendo um período que se caracteriza como um estado de aceleradas mudanças e que configura a nova consciência cultural relativa a radicais transformações em nossa vida pessoal e social. O ambiente de conhecimento em transformação que emoldura as diversas circunstâncias é veiculado por diferentes canais de comunicação e informação. O fluxo de informações é intenso e em permanente mudança. Nesse sentido, vivenciamos a incorporação “rotineira de conhecimentos ou informações novos em situações de ação, que são assim reconstituídos ou reorganizados”. (GIDDENS, 2002, p. 223).

Professor e aluno estão inseridos no ecossistema comunicativo e educativo, onde se desenvolve uma ação pedagógica múltipla que acontece em todo e qualquer segmento da sociedade. (LIBÂNEO, 2001). Dessa forma, cada vez mais se afirma para a escola a responsabilidade na formação do cidadão contemporâneo ao nosso tempo, que deve aprender a aprender, com senso crítico, dos diversos ambientes de aprendizagem. Formação que deve, ainda, ter em conta a exigência pela autogestão e autoconstrução da autonomia na aprendizagem estimulada pelos atuais parâmetros existenciais nos quais estamos inseridos.

Cabe à universidade proporcionar um ensino que capacite ao aluno construir seu caminho para autogerir seu processo de aprendizagem no curso de graduação, como forma de preparação para o exercício profissional. No entanto, na docência no ensino superior, no contato com os alunos, nem sempre se percebe, na atitude de muitos deles, senso crítico na autogestão para a construção do conhecimento na formação profissional. Como se percebem como sujeitos capazes de autonomia para promover sua autoaprendizagem em um curso de nível superior? O que percebem da mediação do professor na sua autoaprendizagem?

A linha metodológica desta investigação está embasada nos parâmetros da pesquisa qualitativa, pois abre possibilidades de análise descritiva de situações vivenciadas, como no caso deste estudo, a mediação do professor para articulação dos seus projetos de ensino com os projetos de autoaprendizagem dos alunos. Os sujeitos de pesquisa são alunos do último módulo dos cursos de Licenciatura - História, Letras, Matemática e Pedagogia - do UniBH.

A opção por estes sujeitos se justifica pela crença de que esses alunos vêm desenvolvendo habilidades para a autoaprendizagem. Essa crença se apoia no fato de terem vivenciado uma trajetória acadêmica que deve ser delineada pelo princípio de formação na educação superior - capacitar os alunos para a reflexão, debate e decisões conscientes para o exercício da autonomia profissional.

Quando há o entendimento de que a compreensão das pessoas sobre o mundo deriva dos significados que constroem, “no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele”. (CHIZZOTTI, 2006, p.27-28). Essas interpretações são denominadas de pesquisas qualitativas, “usando ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Santos Filho e Gamboa (2013) defendem a complementaridade entre a quantidade e a qualidade na abordagem do fenômeno foco de estudo. A proposta desse entendimento é compreender o fenômeno em uma “linha contínua entre um extremo quantitativo e o outro qualitativo, defendendo a não dicotomia ou incompatibilidade, mas também não admitindo a contradição entre esses polos; [procurando] o equilíbrio e a complementaridade” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013, p. 114). Essa compreensão possibilita validar a opção pelos instrumentos de coleta de dados - questionário e grupo focal⁴ -, pois se apoia na plausibilidade da perspectiva de superação da oposição epistemológica entre as dimensões quantitativas e qualitativas.

No atual cenário educacional a aprendizagem dos conteúdos curriculares formais não mais é suficiente. Saber fazer escolhas críticas, agir com autonomia para buscar informações nas redes sociais e transformá-las em saberes faz parte do perfil do cidadão contemporâneo, um ‘ser’ que deve ser estratégico e capaz de gerar a multiplicidade de dados para a aprendizagem ser significativa.

⁴ “Qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja atento e encorajando as interações do grupo”. (BARBOUR, 2009, p. 21).

Considerando o que se afirma na posição acima é necessário compreender que o processo no aprender formal é permeado pelas relações de aprendizagem nas modalidades não formal e informal que, embora “não ligadas explicitamente, estão funcionalmente relacionadas” (TRILLA, 2008, p. 46). Essas relações se explicitam na “complementaridade com a partilha de conteúdos e objetivos entre os agentes educativos”. (TRILLA, 2008, p.46). Daí a importância do processo de aprendizagem ser mediado para facilitar ao aprendente a exercitar a autonomia buscando a autoaprendizagem na complementaridade das informações postas na sociedade de modo disperso. “Como exemplos, a procura de uma informação na internet, a impressão de um documento, a visualização de um vídeo, a troca de *post* em *blogs*, o envio de questões num motor de busca, entre outras”. (SANTOS; MOREIRA, 2011, p.31).

Por se tratar de uma questão atual, relevante e urgente para melhor entendimento do objeto foco de estudo, este trabalho é também norteado pelos objetivos: captar a percepção dos alunos dos cursos de licenciatura referidos sobre sua capacidade de promover sua autoaprendizagem e estabelecer relações entre interdisciplinaridade, prática pedagógica mediada e a autoaprendizagem no ensino superior.

2 MEDIAÇÃO E MEDIATIZAÇÃO DO PROFESSOR: caminho para a autogestão, autorregulação e autoaprendizagem do aluno?

O resultado de produzir novos saberes marca nos processos sociais contemporâneos a consolidação de um novo paradigma social que prioriza a troca de informações em uma sociedade em rede. Neste contexto, a aprendizagem torna-se elemento articulador da transformação da informação em conhecimento.

Cabe a educação do olhar interdisciplinar para conhecer. Educação para uma atitude interdisciplinar (FAZENDA, 2003) de abertura diante do conhecimento, mediada pelo professor, para auxiliar o aluno a buscar conexões e sínteses conceituais diante das inúmeras informações disponíveis na internet sobre o objeto que se estuda. Abertura também no olhar do professor para o sentido do mediar estendido em sua proximidade com o mediar.

Pode-se dizer ainda que as palavras, autogestão, autorregulação, autonomia e autoaprendizagem têm proximidade notada quando se busca o significado do prefixo auto que compõe cada uma delas. *Auto* tem sua origem na palavra grega *autós* e significa si mesmo, ele próprio (CLEMÉNT *et al.*, 1994, p.38). Cada uma das palavras referidas acima têm o sentido acentuado pelo prefixo *auto*. Na formação do cidadão contemporâneo conta muito o movimento que o sujeito faz “por si mesmo” para melhorar as próprias condições: *autogerir-se*, *autorregular-se* no contexto da *autoaprendizagem*.

O texto não tem o propósito de aprofundamento que esgote o estudo e as implicações dessas palavras tendo em vista o seu uso na prática formadora do

professor. O objetivo é trazer para este texto alguns conceitos que possibilitem articular as reflexões para argumentar sobre as indicações de respostas para as indagações deste estudo.

2.1 Mediação e mediação e o sujeito da/na cena de aprendizagem.

As fronteiras entre mediação e mediação são permeáveis. Para dizer da porosidade de fronteiras entre as duas recorre-se às contribuições dos autores referenciados a seguir. Nos termos de Braga (2012), a mediação constitui processo interacional de referência no trabalho de articulação com o todo social. Para Nadal e Papi (*apud* ALTHAUS, 2008) mediar é colocar o pensamento do aluno no movimento do diálogo consigo mesmo e com os outros alunos sobre suas atividades.

Entende-se que o papel do professor ao mediar mediação não é estar “entre” o pensamento do aluno e o texto disponibilizado pela internet, pelas mídias. É lançar-se no movimento do diálogo pela construção do conhecimento de modo que o aluno perceba que o diálogo não se trava com ele, seu professor, nem se fixa na linearidade de uma leitura apressada de um texto na tela de um computador ou de outro dispositivo eletrônico. Esse diálogo precisa ser crítico com o seu próprio pensamento, “com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitida pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador”. (CHAUÍ, 1980, p.31).

Assim, a abertura ao esforço de significação que vem do texto no diálogo diante das inúmeras possibilidades de informações disponíveis na rede “trabalhando, esburacando, amarrotando, recortando o texto, incorporando-o em nós, destruindo-o, contribuimos para erigir a paisagem de sentido que nos habita”. (LÉVY, 2011, p.37). Então, mediação pode ser um movimento de estímulo ao pensamento do aluno, para que este perceba no texto “um vetor, um suporte ou pretexto à atualização do seu próprio espaço mental”. (LÉVY, 2011, p.37).

Sabe-se que não se pode afirmar que só a ação mediadora do professor é o que conta na constituição da autonomia para o desempenho acadêmico. Estão implicadas além do que acontece em uma cena de aprendizagem (JOSSO, 2004), as condições da aprendizagem do aprendiz (capacidade de análise, síntese, relações, generalização, conhecimentos prévios, para citar algumas delas), a história de vida do aluno com seu aprendizado pelo senso crítico, o seu querer na ação pela autorregulação e pela autonomia da/na aprendizagem.

Josso (2004) possibilita a compreensão de que o aprendiz, muitas vezes, não tem conhecimento e consciência do conjunto de questões que estão presentes no ato de aprender. Acredita que “posturas de aprendizes [...] se não forem explicitadas, interferirão subrepticiamente, tanto na relação pedagógica como no processo educativo”. (JOSSO, 2004, p. 238). Alguns sujeitos acreditam que sua ‘aprendizagem depende das explicações do professor’, outros acreditam que sendo ‘bons alunos aprenderão facilmente. Poucos são os que compreendem que são os “atores no processo de sua aprendizagem”. (JOSSO, 2004, p. 238). É necessário o desafio de um “autodiagnóstico, uma autoavaliação, do que se

passa nas diferentes dimensões de si mesmo em situação de aprendizagem”. (JOSSO, 2004, p. 238).

A mediação pedagógica realizada por intermédio das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), como destacam Peixoto e Carvalho (2011) parte do princípio de que essas tecnologias são artefatos culturais, “como instrumentos simbólicos, que se configuram nas relações entre os sujeitos e as práticas sociais”. (PEIXOTO e CARVALHO, 2011, p. 36).

Este estudo observa ainda as ideias de Peixoto e Carvalho (2011) para discutir a mediação e a midiática, no contexto da educação superior, com a internet enquanto ferramenta de apoio no ensino aprendizagem. Os autores enfatizam que uma mediação pedagógica pode ocorrer com ou sem o uso de tecnologia. Destacam que a situação relevante nesse processo não é o uso de recursos tecnológicos em si, “mas a interação, ou seja, a relação entre aluno e professor, bem como a utilização de estratégias de ensino que visem a atividade mental do aluno e que o situem como sujeito do processo educacional”. (PEIXOTO; CARVALHO, 2011, p. 38). Desse modo, “à medida que o ensino passa a ser entendido como um processo de mediação, o professor deixa de ser o centro do processo para tornar-se uma ponte entre o aluno e o conhecimento”. (NADAL; PAPI, 2007 *apud* ALTHAUS, 2008, p.4). Nessa perspectiva, o processo de implementação de um dispositivo de comunicação midiática está relacionado à engenharia da formação e ao design pedagógico.

Não se discute apenas a implementação de uma atividade utilizando-se das tecnologias da informação e da comunicação. A midiática coloca em evidência a importância do processo de mediação no seio da atividade humana, pois se trata de observar, de analisar e de compreender os efeitos dos dispositivos midiáticos, dos instrumentos sobre os comportamentos cognitivos e relacionais. (MEUNIER, PERAYA, 2004; PERAYA, 2003, 2005, *apud* PEIXOTO; CARVALHO, 2011, p. 36). Nesse sentido, a situação de ensino mediada com o uso de tecnologias virtuais – neste trabalho, com destaque para a internet, um dos meios fundamentais para a ação do trabalho do professor educador, especialmente, no ensino superior - constitui não só uma situação de “atividade instrumentada [mas] interfere nas relações e nas interações didáticas”. (PEIXOTO; CARVALHO, 2011, p. 32).

A postura interdisciplinar pode facilitar o diálogo com as questões que se postam no processo de mediação do aluno em uma sociedade midiática: a própria ação docente, o aluno e o conhecimento tecnologizado na escola e o conhecimento que se *oferece* além dos muros da escola. Assim, há que se ampliar a noção inserida no conceito de mediação didática, quando se refere ao estabelecimento de condições *ideais* à ativação do processo de aprendizagem nesse jogo complexo de interações.

2.2 Autogestão, Autorregulação e autoaprendizagem: breves aproximações.

No cenário atual, marcado pela comunicação em rede, deseja-se que o aluno demonstre autogestão no processo de sua aprendizagem no curso de graduação. Isto é, que invista no caminho da autoaprendizagem como forma de preparação para o exercício profissional. Isso inclui a aprendizagem além dos muros da escola

facilitada pelos recursos da mídia na busca da informação a ser elaborada em conhecimento. E do professor, espera-se a participação no processo de definição e seleção dessas informações que possam validar e qualificar a construção do conhecimento do aluno como sujeito da sua própria formação, ou seja, autorregulando-se no caminho da aprendizagem.

A autorregulação é um sistema organizado que permite à pessoa gerir os próprios recursos de forma a atingir os objetivos. É um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta. (BANDURA, 1991; POLYDORO, AZZI, 2008; ZIMMERMAN, 2000 *apud* POLYDORO, AZZI, 2009).

A necessidade de aprender se estende às atividades sociais e ao trabalho, por isso, afirma-se que jamais houve época em que as pessoas foram instadas a aprender tantas e tão diferentes valores, atividades, competências. (FRISON, 2006). Frison (2006) nos permite o entendimento que o processo de autorregulação está relacionado com os investimentos pessoais feitos pelo próprio sujeito, mediado pelo professor, que estimula a organização de estratégias, de propostas, de metas, pautas de ação. Considera as condições contextuais e os fatores cognitivos e motivacionais.

Polydoro e Azzi (2009) desenvolveram estudos sobre os processos de regulação na aprendizagem. Entre os autores que fundamentaram os registros das autoras estão Zimmerman (*apud* POLYDORO, AZZI, 2009), Barry (1997) e Rosário. (*apud* POLYDORO; AZZI, 2009). Os dois primeiros destacam que os estudantes que tiveram oportunidade de serem submetidos à promoção para autorregular sua aprendizagem estarão mais aptos a assumir responsabilidade pela sua ascensão acadêmica. Para Rosário, os processos autorregulatórios são imprescindíveis para oferecer ao aluno competências mais duradouras. (ZIMMERMAN; BARRY, 1997; ROSÁRIO, 2004 *apud* POLYDORO; AZZI, 2009, p. 78).

Ressalta-se que esse é um processo complexo, pois é necessário considerar a influência de características individuais e contextuais em uma cena de aprendizagem (como já assinalado neste trabalho). São aspectos que merecem destaque: a história de vida do sujeito que percebe uma situação de aprendizagem e, principalmente, de como se percebe nessa situação avaliando as condições dos estímulos e recursos de que dispõe para aprender, entre outras questões.

Nesta linha de entendimento é pertinente considerar o que destacam Polydoro e Azzi (2008) sobre o papel da autorregulação no exercício da agência humana. Enfatizam a capacidade do homem de intervir intencionalmente em seu ambiente, isto é, as pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários. (BANDURA *apud* POLYDORO; AZZI, 2008).

Conforme destaca Zimmerman (*apud* FRISON, 2006, p.14), a autorregulação da aprendizagem “constitui-se em um processo através do qual o sujeito mantém ativa sua capacidade de aprender e pode ser sistematicamente, orientado para atingir uma meta”. Nessa perspectiva, a autorregulação prevê e estimula a construção de

aprendizagens, auxilia o sujeito a desenvolver sua capacidade para direcionar estratégias e fortalecer o enfrentamento de tarefas e de obstáculos. (ZIMMERMAN *apud* FRISON, 2006).

Para ampliar o entendimento da relação autonomia, autoaprendizagem e autorregulação da aprendizagem busca-se o conceito de Perrenoud sobre regulação da aprendizagem. Esse autor conceitua regulação dos processos de aprendizagem como “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio”. (PERRENOUD, 1999, p.90). Para o autor, não há regulação sem referência a um estado almejado ou a uma trajetória ótima. Desse modo, o sujeito se mobiliza para gerir ele próprio seus projetos diante de seus progressos e dificuldades, isto é, manifesta autonomia, para escolher cursos de ação que julgar mais conveniente ou necessário. O sujeito está no processo de autorregulação de sua aprendizagem.

Nos conceitos acima destacados sobre autorregulação da aprendizagem nota-se a intencionalidade (desejo) do sujeito no ato de aprender e a sua capacidade, que pode ser estimulada e desenvolvida, em gerir o próprio processo (interiorização de regras) de aprendizagem autônoma. Assim, autonomia na aprendizagem pressupõe autorregulação na aprendizagem. No exercício da autonomia em suas interações com os meios comunicacionais, o sujeito se vê diante de oportunidades para o desenvolvimento pessoal, para a autoaprendizagem.

3 A MEDIATEZADO DO PROFESSOR NA PERCEPÇÃO DO ALUNO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO UNIBH.

Como informado, com a opção metodológica neste estudo procura-se captar na percepção do aluno, mediante a aplicação de questionário e de grupo focal, os significados de situações apresentadas no cotidiano da sala de aula com a mediação/mediatização pedagógica na participação do encontro do aluno com o seu processo de construção do conhecimento.

Assim, a perspectiva metodológica adotada neste trabalho, a pesquisa bibliográfica, a organização, o estudo dos dados dos questionários e dos grupos focais, bem como a percepção da pesquisadora, possibilitou inferências como as descritas a seguir.

3.1 Dos resultados e discussão do estudo.

Os últimos períodos das turmas de licenciatura pesquisados têm número reduzido de alunos, exceto no curso de Pedagogia. No tratamento dos dados, em alguns itens de análise, considera-se a porcentagem, em outros, o número absoluto, tendo em vista o que se procurava destacar. Participaram deste estudo 54 sujeitos, sendo 10

do curso de História, 13 do curso de Letras, 5 do curso de Matemática (na ocasião da investigação o total de alunos na turma eram 9) e 26 do curso de Pedagogia.

O quadro a seguir apresenta os dados sobre a percepção dos alunos dos cursos de Licenciatura (Unibh) sobre o modo como os professores têm reagido quando utilizam as funções “copiar” e “colar” (ctrl+c; ctrl+v), sem avaliar o que estão copiando dos documentos espalhados pela *web*. Como pode ser percebido no estudo dos dados coletados (Quadro 1), parece não haver, na percepção dos alunos, uma clareza na intencionalidade dos docentes em mediatizar a aprendizagem além das intervenções que orientam sobre problemas com plágio.

Quadro 1

Reação dos professores quando o aluno “copia e cola” sem avaliar o que faz	História (N=10)	Letras (N=13)	Matem (N=5)	Pedag. (N=26)
	%	%	%	%
Argumentam sobre a banalização do uso da internet na organização dos trabalhos acadêmicos.	20	54	60	46
Discutem como se processa a construção do conhecimento na disciplina que lecionam.	30	46	80	35
Fazem intervenções orientando sobre problemas com plágio.	80	62	60	42
Ficam irritados e inutilizam o trabalho.	40	46	20	19
Ficam irritados e solicitam que seja refeito o trabalho.	20	46	20	19
Tratam da importância do uso da internet na construção do conhecimento, no contexto atual.	30	54	60	26

Fonte: Respostas dos alunos, 2014.

Mediatizar significa também orientar para que o aluno não simplesmente copie e cole, mas exerça a autoaprendizagem, beneficiando-se de modo científico e ético dos recursos da rede de informações. Um desses exercícios pode ser a discussão do uso da internet na construção do conhecimento e como se processa a construção do conhecimento na disciplina que o professor leciona com o uso dessa ferramenta. Os dados acima não apresentam informações significativas para relacionar mediatização às ações ou exercícios apontados acima.

A facilidade de acesso às informações, aos artigos, livros, bem como aos trabalhos ‘prontos’ disponíveis na *web* tornou o plágio e a cópia parte integrante do cotidiano dos estudantes. A posse indevida da autoria dos trabalhos de outros deve ter

discussão significativa no meio acadêmico, especialmente nas disciplinas de metodologia da pesquisa, e não somente constituir texto legal para coibir tal prática. (KROKOSZC, 2011). Muitas vezes os alunos são mal orientados sobre o plágio nos trabalhos acadêmicos. A escola tem função educadora nesta questão.

Nos grupos focais percebeu-se que os alunos destacaram que, de modo geral, as disciplinas que orientam a produção de trabalhos de conclusão de cursos (TCC, monografias) são as que fazem intervenções para mediar a produção de textos dos alunos e que os estimulam na busca da autonomia de desempenho acadêmico.

Quanto à percepção dos alunos sobre a metodologia de orientação do professor para avaliar a adequação do que pesquisam na internet está apresentado no Quadro II.

Quadro II

O professor orienta sistematicamente alerta para observar se o texto/artigo/ou informação	História (N=10)		Letras (N=13)		Matem (N=5)		Pedag. (N=26)	
	Orienta sistematicamente							
	S	N	S	N	S	N	S	N
abrange vários aspectos do conteúdo em estudo	50		54	23	20	40	23	15
apresenta consistência teórica para o que pesquisa	50		77	7,7	20	40	34	19
está publicado(a) em página atualizada	20		46	23		40		19
tem identificação de quem o escreveu	30		46	23	40	20	19	19
apresenta rigor acadêmico	40	10	61	15	40	20	31	11
apresenta rigor científico	30		54	15	40	20	15	19

Fonte: Respostas dos alunos, 2014.

Para a leitura dos dados do quadro acima se considera S=sim e N=não. Essa questão teve como foco principal avaliar como o aluno percebe o que faz o professor para auxiliá-lo a construir seu caminho para autogerir sua aprendizagem. A partir das informações disponíveis na rede, no nosso entendimento, a mediação do professor, entre outras questões - algumas delas já pontuadas neste texto -, deveria auxiliar o aluno a utilizar senso crítico naquilo que seleciona para compor suas tarefas.

Porém, se nota nos dados acima que não há marcos significativos que nos possibilitem afirmar que há uma orientação sistemática do professor para o aluno avaliar abrangência, consistência teórica, com rigor acadêmico e/ou científico e atualização das informações com autoria de quem as publicou. Apenas no curso de Letras (por serem, talvez, habilidades explícitas desenvolvidas no curso) notamos

que os dados indicam uma orientação mais sistemática para aquilo que se lê. No entanto, não se pode afirmar que essa orientação tem como foco específico a leitura favorecida na mídia.

Citelli (2012) nos faz refletir que o papel do docente está em cheque mediante a postura de dois lados importantes: o do professor despreparado e, muitas vezes, desestimulado e o dos que investem a todo vapor em novos produtos tecnológicos e midiáticos, sem a intencionalidade explícita de relacionar tais produtos à prática pedagógica. A pergunta é: como contrabalancear esta situação ao ponto do docente dos cursos de licenciatura ser um mediador-mediatizador na prática da docência na universidade?

A formação docente, nem sempre, tem sido vinculada às necessidades do cotidiano do professor. Matilla (2014) nos alerta que, no campo da comunicação, muitas vezes, “o ensino sobre as técnicas [...] tem precedido o ensino sobre os processos de comunicação e de sua contextualização” (MATILLA, 2014, p.169).

A seguir, trata-se de dados que podem sinalizar como os alunos dos cursos pesquisados utilizam de recursos possibilitados pelas novas tecnologias como a internet, para construir seus conhecimentos de forma autônoma e mediada por orientação de seus professores.

Para tanto, indicou-se alguns dos recursos disponíveis na rede que pudessem facilitar o aprendizado do aluno e ajudá-lo a compreender melhor as relações entre os conteúdos das disciplinas que estuda ou estudou gerenciando a própria aprendizagem. Solicitou-se aos pesquisados que marcassem se tais recursos eram ou não parte da metodologia do professor (MP) e/ou utilizados por iniciativa do próprio aluno (IP) ou de colegas (IC).

Os recursos apontados foram: Curso ou aulas específicas para facilitar as buscas na web; Grupo/Lista de discussão internacional e/ou nacional (fóruns de troca de informações sobre questões de uma mesma área); Grupo de discussão de tema(s) específico(s) da(s) disciplina(s) do seu curso; Navegação pela rede (www) de páginas em busca de informação; Participação em encontros, palestras ou conferências mediante câmeras ao computador ou em programas especiais; Postagem de perguntas na rede em busca do esclarecimento de suas dúvidas; E-mails com colegas da turma para esclarecer dúvidas; E-mails com outras pessoas que podem auxiliá-lo a estabelecer relações entre os conteúdos que estuda.

Observa-se que, dos recursos apontados os que os pesquisados mais utilizam por iniciativa própria são os do cotidiano como troca de e-mails (História = 5; Letras = 7; Pedagogia= 9), exceto os alunos do curso de Matemática = 2 e a navegação na Web em busca de informações. Por outro lado, recursos que demandam mais leituras, habilidades mais complexas, como a participação em grupos de discussão não foi opção destacada pelos sujeitos pesquisados.

Outra questão interessante para destacar refere-se ao modo como os alunos se autoavaliam para dizer de sua aprendizagem autônoma. Nos grupos focais os alunos deixaram claro que utilizam a rede para discutir, corrigir e até fazer trabalhos em grupos. No entanto, afirmam que esta prática não partiu do estímulo dos professores, mas da própria necessidade de interação entre os componentes do

grupo e as condições reais do tempo que dispõem para estudo. Não destacam também que os professores orientam ou incentivam para a prática dos outros recursos como indicado no questionário de coleta de dados.

Então, para verificar o modo como os alunos se autoavaliam na sua aprendizagem autônoma, perguntou-se: são ativamente envolvidos no seu processo de aprendizagem; são organizados com as tarefas da faculdade; fazem perguntas para esclarecer dúvidas; oferecem opiniões e informações fundamentadas nas aulas, nos debates e seminários; procuram aprender além daquilo que lhe é exposto; participam de debates de resolução de problemas; participam de debates com interesse, sentem estimulados por desafios e têm interesse e prazer em estudar.

O que se destaca na análise do conjunto dos dados é que não há indicadores muito expressivos para dizer que os alunos dos cursos pesquisados se consideram capazes de promover sua autoaprendizagem. Os dados indicam que a percepção dos alunos como protagonistas da própria aprendizagem não é muito positiva. Dos itens propostos para análise, o que apresenta maior índice de respostas é o que se refere à iniciativa de aprender além daquilo que lhe é exposto pela escola, com destaque apenas para os cursos de História (60%) e Letras (61%).

Nota-se nos dados uma contradição. Os alunos se consideram como ativamente envolvidos no seu processo de aprendizagem (História - 50%; Letras - 46%; Matemática - 60% e Pedagogia - 42%), mas os dados não confirmam atitudes que possam demonstrar isso. Por exemplo, estímulo pelos desafios (História - 40%; Letras - 23%; Matemática - 20% e Pedagogia - 23%); perguntas para esclarecer dúvidas (História - 30%; Letras - 54%; Matemática - 20% e Pedagogia - 23%). Ainda pode ser complementada esta análise com os dados sobre participação em debates com interesse (História - 20%; Letras - 15%; Matemática - 0,0% e Pedagogia - 35%) e em debates que envolvem resolução de problemas (História - 10%; Letras - 23%; Matemática - 00% e Pedagogia - 23%). Merece ser notado que no curso de Matemática os alunos não se referiram à estratégia de debates para resolução de problemas.

Ainda na análise dos dados se percebe que, exceto os alunos do curso de Pedagogia, os demais procuram selecionar informações para leitura. Esses critérios são importantes para a autoaprendizagem, o que não significa que se pode afirmar com segurança que são alunos de senso crítico, como destacado nas características apontadas por Varela (2007).

Esta autora ajuda a pensar sobre o que caracteriza um indivíduo de senso crítico. O que se considera também requisito para o sujeito autorregular-se na aprendizagem para a autonomia no desempenho acadêmico e profissional. Varela (2007) destaca que o indivíduo de senso crítico tende a demonstrar características gerais como:

atitude de constante curiosidade intelectual e questionamento, habilidade de pensar logicamente, habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural, perspicácia (isto é, tendência a perceber além do que é dito explicitamente, desenvolvendo as ideias subentendidas), consciência pragmática, reconhecimento e apreciação de usos práticos da linguagem como meio de realizar objetivos e de influenciar outros, caracterização de questões de fato, questões de valor, questões conceituais, habilidade de penetrar até o

cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática (VARELA, 2007, p.74-75).

Discute-se a seguir sobre o modo como os alunos selecionam as informações nos sites de busca (*google, ask, radar, uol ...*) para identificar o assunto que estão pesquisando. Dos critérios de leitura apresentados para a escolha dos pesquisados: conclusões, resumo, primeiras linhas do texto, primeiro parágrafo e leitura dinâmica de todo o texto, somente o último foi destacado por todos (História - 60%; Letras - 54%; Matemática - 60% e Pedagogia - 81%). A análise do resumo do texto (História - 40%; Letras - 38%; Matemática - 60%) também foi uma opção destacada, exceto para os alunos do curso de Pedagogia (19%). Análise do resumo e leitura dinâmica do texto são quesitos importantes na construção da autoaprendizagem.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIATIZADA: um processo em construção para consolidar projetos de autoaprendizagem.

Como já indicado, o trabalho tratou de uma fase da pesquisa sobre 'Prática docente interdisciplinar, mediação e aprendizagem mediatizada'. No presente artigo, discutiu-se a percepção do aluno sobre a prática docente mediatizada. Não há receitas para estimular o encontro entre o professor e o aluno no processo de aprendizagem autorregulada. Alguns aspectos podem ser discutidos para que se possa pensar possibilidades na consolidação de projetos de autoaprendizagem.

No estudo dos dados percebeu-se que, no entendimento do aluno, a mediatização do professor, nos termos em que se propôs esta investigação, não parece ser expressiva para que se possa referenciá-la como um trabalho sistematizado de modo a auxiliá-lo na autoaprendizagem. Nesse sentido, seria importante a intencionalidade e clareza dessa mediatização para que o aluno pudesse aprender a aprender a selecionar as informações, estabelecendo senso crítico naquilo que lê reorganizando-as e estabelecendo conexões. Exercitando, então, a autoaprendizagem.

A mediação pedagógica (comunicação pedagógica), na participação do encontro do aluno com o seu processo de construção do conhecimento, assume também a dimensão do encontro do professor com o objeto a ser (re) conhecido – o objeto mediatizado. O objeto do conhecimento se apresenta multifacetado: ampliado, fundamentado, interdisciplinar, rizomatizado, fluido, tangencial, pendente, ambíguo, superficial, entre outros, conforme o olhar e a ação de quem o busca para conhecer ou reconhecer. Professor e aluno se encontram nas diferentes formas de conhecer o objeto quando se pensa nos dois conhecedores diante de um objeto que se apresenta sob diversas perspectivas, nos diferentes canais de comunicação virtual. Porém, analisando a percepção do aluno sobre a mediatização do professor, o primeiro não reconhece esse processo. O aluno não reconhece a mediatização para a sua autoaprendizagem.

Portanto, mediatizar para a construção do conhecimento com recurso à rede de comunicações virtuais é um processo complexo e não se restringe a orientações para pesquisar esta ou aquela página ou para observar se o que se pesquisa tem rigor acadêmico, bem como outras recomendações similares. A mediação/mediatização está também no desafio do diálogo crítico que vá além do que se lê na tela de um computador - do como, para que e porque se lê.

É necessário trabalhar com a percepção do aluno para o olhar interdisciplinar que liga, religa, aproxima, faz sentido. Mediatizar na perspectiva da interdisciplinaridade pode se caracterizar pelo estímulo ao aluno no desenvolvimento da atitude interdisciplinar para a busca de “alternativas para conhecer mais e melhor, [...] pela atitude de reciprocidade que impele à troca, [e de] perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes”. (FAZENDA, 2003, p. 69).

O estudo aponta para a necessidade de discussão e de efetivação de práticas mediatizadoras para a autoaprendizagem, autorregulação e autonomia no curso de formação do professor. Trata-se do delineamento dessas práticas como um projeto de vida nos sinais dos tempos atuais. Além disso, há necessidade de uma formação do docente formador do professor como um professor educador. Aponta ainda a necessidade da complementaridade da investigação da percepção do professor sobre o sentido da mediatização na sua própria prática pedagógica. Nessa perspectiva, haverá possibilidades de avaliar encontros e desencontros na prática de mediatização docente-discente na constituição da autorregulação para a autoaprendizagem. Isto é, delinear como se processam encontros e desencontros entre os projetos de ensino e os de autoaprendizagem e sugerir alternativas de mediatização para esta situação-problema.

REFERÊNCIAS.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre Artmed, 2009.

BRAGA, José Luiz. Circuitos versus campos sociais. In: JANOTTI JUNIOR, Jeder; CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina C. (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2006.

CLEMÉNT, E. *et al.* **Dicionário prático de filosofia**. Lisboa: Terramar, 1994.

FAZENDA, Ivani C. (org.) **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FRISON, Lourdes M. Bragagnolo. **Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2006. Tese de doutorado.

GIDDENS, Antony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

KROKOSZC, Marcelo. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.16 nº 48, set.-dez., 2011

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Mediação Pedagógica Mediatizada pelas Tecnologias? **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2011.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: _____; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (org.) **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

VARELA, Aida. **Informação e autonomia: a mediação segundo Feurstein**. São Paulo: Editora Senac, 2007.