

Redes e conhecimento: as dimensões do *social learning**

Mario Pireddu

Resumo

Agora que as tecnologias de rede ajudam a redefinir e repensar os processos de educação, em muitas partes da Europa e do mundo é ainda forte a oposição de muitos intelectuais, educadores e estudiosos da comunicação diante das formas de expressão associadas com os meios de comunicação não tipográficos. A aprendizagem institucionalizada torna-se uma espécie de refúgio ideal contra as maldades do mundo, mas, as mudanças que a educação está experimentando são, realmente, apenas uma questão de tecnologias ou economia? Ou essas mudanças afetam também profundas transformações antropológicas, culturais e sociais? O conhecimento sempre foi social e o que a Internet faz é remover as limitações associadas a formas anteriores de comunicação. Sua extensão oferece novas possibilidades de atuação e permite que grupos de pessoas resolvam problemas coletivamente, bem como a construção de recursos cognitivos sobre temas muito grandes para especialistas individuais. Novos espaços, novas formas, novas mídias, novas comunicações, novos conhecimentos: hoje, uma pluralidade de códigos e uma variedade de formas de expressão vivem juntos. Uma desordem fecunda, um terreno fértil para novas criações e experimentações inéditas.

Palavras-chave: conhecimento; educação; rede; mídia; cultura.

Abstract

Networks and knowledge: the dimensions of social learning

Now that the network technologies help to redefine and rethink the education processes, in several European countries and in the rest of the world the forms of

* Traduzido do italiano por Rute Vera Maria Favero.

communication associated with non-typographic media are met with strong opposition from many educators and scholars. Institutionalized learning becomes a kind of ideal refuge from the evils of the world. Are the changes in education just a matter of technology or economics? Do they also affect deep anthropological, cultural and social changes? Knowledge has always been social, and the internet is responsible to remove the limitations associated with previous forms of communication. Its extension offers new possibilities of action and allows groups of people to solve problems collectively, as well as the construction of cognitive resources about issues that are too big to be handled with by individual experts. New spaces, new forms, new media, new communications, new knowledge: today a plurality of codes and a variety of forms of expression live together. A fruitful disorder, a breeding ground for new creations and unprecedented trials.

Keywords: knowledge; education; network; media; culture.

42

Como em outras partes do mundo, também na Itália ocorre um debate acalorado sobre os atuais sistemas educacionais e sobre a relação entre mídia e educação. As reflexões sobre as mudanças que surgem neste âmbito enfatizam mais frequentemente a crise contemporânea ao invés de quaisquer novas oportunidades. Tais reflexões são, quase sempre, focalizadas sobre a “perda de valores” e sobre as consequências das práticas de consumo das mídias entre os jovens e estudantes em geral. A tese é clara: a universidade e a escola estão em crise e a culpa é dos meios de comunicação, que seduzem e distraem. Os inimigos da cultura – do *livro* – são a televisão, os videogames, os *smartphones*, os *tablets*, a Internet e as redes sociais.

Uma síntese eficaz deste modo de descrever a contemporaneidade está contida nos dois volumes do filósofo Mario Perniola (2004, 2009): *Contro la comunicazione e Miracoli e traumi della comunicazione*. Neste último texto, Perniola retomou o discurso iniciado alguns anos antes, atribuindo à “comunicação” – assunto que no último livro nunca recebeu uma definição clara e precisa – a perdição e a catástrofe da sociedade contemporânea. No mundo moderno, escreve o filósofo, “o lugar da ação individual e coletiva foi tomado pela comunicação” (Perniola 2009, p. 9): nos anos sessenta do século 20, iniciou-se “um novo regime de historicidade” (p. 18), e “a *real verdade da coisa* está submersa e desaparece sob uma enorme quantidade de palavras e de imagens transmitidas em todo o mundo” (p. 10).

O tema da *real verdade da coisa* (em itálico no texto) é recorrente nesse livro de Perniola, porque serve para apontar a “mentalidade milagrosa” do novo regime de historicidade. À primeira vista, leva a compreender que a “comunicação” mencionada por Perniola seja aquela dos meios de comunicação de massa, aquela dos meios de transmissão do século 20 (há referências explícitas sobre isso quando o autor fala de “difusão da televisão” e do “efeito do *feedback* exercido sobre os agentes”). Mas, na verdade, a comunicação construída por Perniola é, evidentemente, também aquela do *blog*, do bate-papo, das redes sociais, do YouTube, da Internet em geral. O objeto das críticas do filósofo é, portanto, o comunicar de hoje, um comunicar que leva a sociedade humana a ser “irracional”, exatamente no momento

em que ela parece estar se tornando mais racional, graças às surpreendentes invenções da ciência e da tecnologia.

Em 2013, publica-se na Itália um texto de Roberto Casati, diretor de pesquisa do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), no Instituto Nicod, em Paris, que aponta o dedo contra as escolas que optaram por fazer uso do *tablet*, promovendo, assim, o distanciamento da leitura. O “colonialismo digital” é, para Casati (2013), a ameaça ao verdadeiro e único mundo da cultura e do conhecimento, o do papel: o autor identifica o conhecimento escolar unicamente como um conhecimento escrito, que exclui dos saberes que fundam a escola o universo das “distrações” feito de sons e música, de imagens, de vídeo, de multimídia e de relações mediadas pela tecnologia digital.

Se estas reflexões parecem reservadas aos intelectuais, mais impactante para o debate nacional foi o encontro, no mês de junho de 2015, entre Umberto Eco e os jornalistas, logo após a entrega do título de doutor *honoris causa* em Comunicação e Cultura, conferida pela Università degli Studi di Torino.¹ Naquela ocasião, – após lembrar algum mérito trazido pela comunicação mediada pelas redes sociais – Eco salientou a responsabilidade da Internet em “ter dado a uma legião de imbecis o mesmo direito de falar de um Prêmio Nobel”. Estudiosos, especialistas, jornalistas e cidadãos comuns retomaram as palavras do semiólogo, que – inclusive nas redes sociais – foram apreciadas, comentadas, analisadas, refutadas.

Os exemplos poderiam ser muitos outros,² mas, em síntese, pode-se perceber como o regime discursivo da crise, apesar de tentar parecer crítico e rigoroso, recusa, na realidade, o rigor analítico, uma vez que, durante a descrição catastrófica do mundo, é necessário selecionar de forma orientada alguns elementos em detrimento de outros. Tende-se a eliminar do discurso qualquer argumentação ou qualquer fato que possa sugerir perspectivas diferentes das preestabelecidas, e se cede com uma razoável facilidade à apresentação de fatos conhecidos e nem tão conhecidos como se fossem demonstrações evidentes de uma crise irreversível em vigor.

Propõem-se como análise aquela que é de fato uma opinião, geralmente carregada de moralismo, sobre a avassaladora catástrofe, sobre a perda da centralidade do texto impresso e sobre a barbarização do homem e do mundo: “esvai-se a ideia herdada das três religiões monoteístas do Ocidente [...] de que o livro possa mudar a vida; diminui o culto aos escritores, que no processo de secularização havia substituído aquele dos santos” (Perniola, 2009, p. 60). Ainda, “a perda de respeitabilidade [*autorevolezza* no texto original] do autor não se refere apenas à literatura, mas a todas as formas de arte” (p. 66); “o mundo literário [...] é dominado pela futilidade da comunicação” (p. 62), na “situação literária da idade da comunicação, em que todos escrevem, mas ninguém lê, todos falam, mas ninguém escuta”.

Qualquer regime discursivo da crise precisa da *barbárie* para existir. A crise provém sempre da corrupção e da perda de uma harmônica ordem anterior. Em um breve ensaio sobre as dinâmicas dos sistemas culturais, o semiólogo Jurij Lotman analisou os processos de construção semiótica do bárbaro, descrevendo as etapas

¹ A cerimônia de outorga do título de doutor *honoris causa* está disponível em <<http://unito.it/media/?content=7597>> e o vídeo do encontro com os jornalistas em <<https://www.youtube.com/watch?v=u10XGPuO3C4>>.

² Cf. Cotroneo (2015), Simone (2012) e Formenti (2011).

de uma representação do “outro de nós mesmos” que é mais comum do que se possa pensar. Para Lotman (1984, p. 139), “cada cultura cria o seu tipo de ‘bárbaro’”, e isso não somente em relação ao que é estranho, a quem “está fora” de um determinado território. De fato, o conceito de bárbaro pode ir além da conotação espacial, podendo existir uma social: “uma nova força social pode assumir este papel e, conforme a orientação do ideólogo, pode ser vista de forma positiva ou negativa: como portadora de uma nova vida chamada para renovar um velho mundo ou como força destrutiva”. Segundo o semiólogo russo, foi, acima de tudo, a cultura do século 20 a criar o seu “bárbaro”, colocando uma fronteira entre a cultura e a não cultura dentro do indivíduo. Dessa forma, a construção semiótica do bárbaro se constitui por meio de duas modalidades: a primeira é aquela da “duplicação reflexa”, de tal modo que a anticultura é construída como uma imagem invertida da cultura, que, em relação a esta, tem sinais opostos. A segunda modalidade refere-se à convicção da construção de um mundo livre de qualquer semiótica: “a cultura dada identifica a sua estrutura semiótica com a semiótica como tal e, portanto, a antiestrutura é pensada como alguma coisa que se encontra fora das fronteiras do mundo dos signos e das relações entre signos”.

O bárbaro é, portanto, aquele que subverte a ordem cultural, introduzindo normas e comportamentos antiéticos daqueles usuais, ou aquele que não possui nenhuma norma e não respeita nenhuma regra. Mas o ponto mais interessante da análise de Lotman (1984, p. 141-142) é a descrição do que pode ser definido como “estratégia retórica do assédio”; no estereótipo semiótico, o termo bárbaro é atribuído não somente a “não cultura”, mas também àquela que se define como “infinidade quantitativa”: no modelo cultural inevitavelmente “nasce a imagem de uma pequena ilha civilizada, circundada pelo mar da barbárie, que lhe é hostil”. Na atual estratégia retórica do assédio, o percurso do homem frente à “debarbarização” se mostra como um caminho inibido por uma espécie de retorno à barbárie, uma “rebarbarização”, obra do “novo regime de historicidade” da comunicação. Antes, a mídia e a cultura de massa, e, agora, as novas mídias e a cultura digital: aqui identificados os responsáveis pela crise contemporânea. A partir desse ponto de vista, pode-se dizer que a situação vivenciada pelas escolas e universidades advém de elas não conseguirem permanecer fiéis à configuração do século 19 e ao espírito original, graças ao qual se formaram os sistemas educativos da modernidade avançada. Os muros não conseguem mais separar os jovens do mundo externo: nem os da escola, nem aqueles das casas (Meyrowitz, 1985).

A alta cultura, ou seja, a verdadeira cultura, para muitos estudiosos, está nas escolas e nos livros; a baixa cultura, ou seja, a cultura das massas, está nas mídias e nas redes sociais. O conhecimento é, portanto, entendido como aquilo que a “tecnologia impressa” pode transmitir. O livro não é considerado um *medium*, a escrita não teria um sentido tecnológico, mas é vista como uma “forma natural do conhecimento” para um ser humano pensado como *logos*, com a conseqüente rejeição da “barbárie do presente” ligada aos meios de comunicação.

E mais, continuar a considerar barbárie a mudança de costumes, comportamentos, principais ambientes mediáticos e regimes comunicacionais, acaba

dando vida ao mais profundo conservadorismo. Ainda são poucos os estudiosos italianos que reconhecem o papel da Internet em dar liberdade de circulação a conteúdos valiosos que, antes, eram excluídos do regime comunicativo, e que, hoje, através dos *blogs*, mídias sociais e redes sociais podem alcançar públicos relativamente grandes. Internet, da mesma forma que a impressão de caracteres móveis, não tem oferecido somente uma “praça virtual” aos “imbecis”, mas tem permitido a todos um espaço no qual pode-se exercitar a liberdade de manifestação do pensamento, liberdade de opinião ou crítica, liberdade de produção de conteúdos e, ainda, liberdade de associação e cooperação em larga escala.

Naturalmente, considerar as mídias, as novas mídias e os seus usuários segundo uma ótica de abertura e de atenção às oportunidades é difícil em um país que tarda em querer reconhecer um papel ativo e não intrinsecamente negativo quanto às mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Se há uma crise no mundo escolar e universitário, ela tem de ser interpretada à luz de um forte fechamento perante a efervescência comunicacional contemporânea e a cultura dos bens compartilháveis, da apropriação, da produção e da remixagem, do compartilhamento, das redes sociais, dos conteúdos gerados pelos usuários e das *creative commons*, etc. (Benkler, 2004, 2006; Jenkins, 2006a, 2006b; Lessig, 2004, 2009). Então, a verdadeira crise do sistema de educação não ocorre quando este não consegue manter-se fiel ao seu passado disciplinar e “monomediático”, mas quando permanece constitutivamente fechado para o mundo. Quando continua a fingir ser uma “pequena ilha civilizada, circundada pelo mar da barbárie que lhe é hostil”.

As mídias, afora o discurso sobre a barbárie, constituem-se como fundamentais áreas de ação, significação e educação (Maragliano, Pireddu, 2013), interação constantemente entre elas em forma de sistema, e ajudam a criar aquilo que Roger Silverstone (1999, p. 24) definiu como *tecido da experiência*: as mídias ofereceram palavras e ideias para nos expressarmos, não como forças desencarnadas que agem contra nós, mas “como parte de uma realidade em que participamos, que partilhamos e que mantemos dia após dia, por meio dos nossos discursos e das nossas interações cotidianas”.

A retórica da crise nos mostra como, na realidade, a mudança não é senão um estado de contínua metamorfose cultural e tecnológica. Nesta metamorfose as duas dimensões – cultural e tecnológica – devem ser entendidas como partes de um mesmo processo. No âmbito educativo, esse processo conduz a um debate acalorado que caracteriza a elaboração pedagógica do presente, a qual vê, de um lado, as posições daqueles que ainda aspiram reconstruir uma escola “silenciosa” e alternativa no mundo, e de outro lado, aqueles que veem, na relação dialógica entre a escola e o mundo, um elemento imprescindível para a projeção educativa (Maragliano, 2004). As plataformas das mídias sociais mais expressivas possibilitam que as pessoas tenham mais controle, mais espaço e mais iniciativa. Proliferam tecnologias que permitem editar, *remixar* e compartilhar conteúdos audiovisíveis, *wiki*, redes sociais, videogames: mídias relativas a diferentes percursos de aprendizagem, que seria insensato deixar à margem das experiências educativas institucionais. Nas mídias sociais coexistem pluralidade de códigos e variedades de formas expressivas: uma desordem que não é somente um problema a ser contido, mas um terreno fértil para

novas criações e experimentações inéditas (Weinberger, 2007). Tem sido assim durante as primeiras culturas nascidas em rede, que promoveram o processo de progressiva digitalização da comunicação e do conhecimento: um dos pilares da cultura *hacker*, por exemplo, é o categórico *Improve*, ou o melhoramento ou aperfeiçoamento de qualquer coisa. Segundo Eric Raymond, a admiração por aqueles que têm competências – de todos os tipos, não somente aquelas relacionadas à pirataria – é a marca registrada dos *hackers*, porque é graças ao respeito pela competência que é possível se divertir tentando desenvolvê-la para si, fazendo com que dedicação e trabalho não coincidam somente com esforço, mas também com “uma espécie de jogo intenso”. A esse respeito, Pekka Himanen, retomando Raymond, escreve que tem sido sempre a paixão a motivar os *hackers*. No prefácio de seu livro, Linus Torvalds relembra a ligação entre pirataria, diversão e compartilhamento: o que leva as pessoas a trabalharem no desenvolvimento do Linux, escreve, é por um lado, o interesse no projeto, e por outro lado, *compartilhar esse interesse com os outros* (Pireddu, 2013).

O mesmo compartilhamento do código que caracteriza o movimento *open source* faz referência, em um sentido mais amplo, ao compartilhamento do conhecimento. A história do *open source* remonta à evolução dos computadores e dos *softwares* para fazê-los funcionar, que, ao longo dos anos, têm estado cada vez mais “fechados” pelas diversas empresas do setor: a prática de não disponibilizar o código fonte dos programas tem se deparado com a oposição de muitos programadores, o que levou ao surgimento de licenças de atribuição antitética aos *softwares* proprietários. Deixando de lado, por razões de espaço, as diferenças entre *open source* e *software* livre, é possível perceber como, a partir das primeiras culturas das redes, emergiu uma metodologia de desenvolvimento baseada em *processos de produções abertas e compartilhadas*. Da disseminação da cultura hacker nasceram os *hackerspace*, “*open community labs*” que incorporam elementos de oficinas mecânicas, *workshop* e lugares onde os *hackers* podem se reunir e compartilhar recursos e conhecimentos. As pessoas que os incentivam compartilham interesses comuns que vão da informática à tecnologia, da ciência à arte e à música eletrônica, e muito mais. Os *hackerspace* funcionam como centros para aprendizagem entre pares (*peer learning*) e são sedes para apresentações, *workshop*, seminários e conferências. Para Tim O’Reilly, fundador da O’Reilly Media e ativista dos movimentos *free* e *open source*, o futuro da cultura *hacker* não coincide apenas com a programação digital, mas também com a manipulação e a construção de objetos físicos: a cultura dos fabricantes, assim como na tradição do artesanato e na educação artesanal, tem suas raízes na cultura *hacker*. O “grande e caótico bazar” da rede produziu resultados tangíveis e criou as bases para uma cultura de compartilhamento que pode contribuir para uma mudança sociotecnológica mais ampla. As visões e inteligência dos indivíduos continuam a ser importantes, mas os processos mais significativos pertencem cada vez mais àqueles que sabem partir de visões e inteligência individuais para, então, amplificá-las através da construção de “comunidades voluntárias de interesse”.

Em seu texto *Too big to know*, David Weinberger (2012) escreve que “transformando o meio pelo qual desenvolvemos, preservamos e transmitimos o saber, transformamos também o conhecimento”. As nossas instituições mais importantes, entre as quais as de formação, são abaladas por dúvidas sobre

conhecimento que se pensava ser sedimentado, “como as suas próprias bases de mármore e concreto”. Tememos pelas instituições das quais dependemos para um conhecimento fidedigno (universidades, escolas, museus etc.), mas *nós participamos constantemente do processo de compartilhamento do conhecimento em rede*. As instituições não conseguem mais ser detentoras de todo o saber, que, enfim, não está mais apenas nas bibliotecas, nos museus e nas publicações acadêmicas. O conhecimento é hoje “uma propriedade das redes”, e a mudança da infraestrutura do saber está alterando a forma e a natureza do próprio conhecimento:

Quando o conhecimento começa a fazer parte de uma rede, a pessoa mais inteligente da sala não é a que tem a lição em frente a nós, nem é a sabedoria coletiva das pessoas presentes. A pessoa mais inteligente na sala é a própria sala: a rede que une pessoas e ideias presentes e as conecta com o exterior. Isso não significa que a rede esteja se tornando um supercêrebro dotado de consciência, mas que o conhecimento está se tornando inseparável da rede – e impensável sem a rede – que o consente. A nossa tarefa é aprender a construir salas inteligentes, isto é, aprender a construir redes que nos façam mais inteligentes; principalmente porque, se mal feitas, as redes podem nos deixar dolorosamente mais estúpidos. (Weinberger, 2012).

Antes do surgimento das mídias digitais e da rede, a estratégia que utilizávamos para compreender um mundo “muito grande para a capacidade de nosso cérebro” consistia em filtrá-lo, peneirá-lo e reduzi-lo a algo mais gerenciável. Temos desenvolvido complexos filtros editoriais com o objetivo de impedir a publicação da maior parte do que estava sendo escrito; do mesmo modo, criamos filtros de curadoria, para evitar que a maior parte do que estava sendo publicado acabasse nas livrarias e nas bibliotecas: “o conhecimento consistia em reduzir aquilo de que precisávamos saber”. O que tem levado, de acordo com Weinberger, a um preço a pagar: muitas vezes nós descartamos ideias que, em vez disso, deveríamos tê-las considerado. Aqui, a verdadeira limitação não é a capacidade dos nossos cérebros individualmente, mas “aquela dos meios de comunicação que usamos para superar os limites da mente humana”. Hoje, ao contrário, a conexão do conhecimento – o *networking* – está mudando a nossa mais antiga e fundamental estratégia do saber. Também para Clay Shirky, os velhos filtros não eram nem universais e nem ideais, mas simplesmente funcionavam para a tecnologia da época, e tinha um efeito satisfatório. À frente de fenômenos como a “amadorização” das massas e a proliferação dos conteúdos gerados pelos usuários, muitas das velhas soluções não são mais aplicáveis: existe um problema de filtro muito maior do que o que tínhamos com a mídia tradicional. O sistema para filtrar e, em seguida, publicar estava relacionado a uma falta de meios de comunicação que já pertencem a uma época passada. A expansão das mídias sociais tem demonstrado como único sistema que funciona, aquele de publicar e, depois, filtrar (Shirky, 2008).

Hoje, os nossos filtros são cada vez mais as nossas redes sociais – os nossos *network* – e a respeitabilidade [*autorevolezza*] está mudando dos especialistas para os círculos de contatos que conhecemos e respeitamos, os contatos em que nós confiamos. Em outros termos, as novas situações correspondem novas respostas: hoje, a comunicação entre pequenas redes e a comunicação de massa são parte de um único sistema de conexões, e quando as pessoas compartilham seu próprio trabalho em ambientes que permitem também conversar, geralmente o fazem também a partir do que compartilharam. *Os filtros não mais excluem, mas levam adiante as informações*, e os conteúdos que não passam pelos nossos filtros, ainda

assim, permanecem nas redes, visíveis e disponíveis para outras pessoas (ou para nossas futuras pesquisas). É aqui que se comprova a inadequação das antigas instituições do saber: a tarefa a ser realizada já é muito grande para ser controlada. Para aqueles que argumentam – como tem sido feito no passado com a imprensa e com outros meios de comunicação – que há muito lixo na rede, pode-se dizer que é verdade também o contrário: “aí existem simplesmente muitas coisas válidas” e essa abundância mostra-nos que nenhum filtro pode nos revelar todo o complexo de conhecimento de que precisamos. O conhecimento está perdendo a sua forma clássica – aquela da pirâmide – para assumir a *forma da rede*, ou melhor, da Internet – o único meio suficientemente grande para o conhecimento.

As tecnologias, é claro, não determinam automaticamente a participação e o engajamento na criação de conhecimento, pois a tecnologia, por si só, não enriquece o sujeito da aprendizagem: *ocorrem pedagogias inovativas*. Nas mais interessantes experiências de formação de rede, sujeitos e objetos aparecem como entidades móveis, assim como o *ensino e a aprendizagem se reconfiguram enquanto funções abertas*. O estudo dos ambientes digitais e das culturas participativas força a reconhecer um dado do qual partir, de fato, para toda e qualquer discussão sobre as mídias digitais e a educação: existem diversas coisas que a formação *online* não consegue fazer e, no entanto, existem muitas atividades que é possível fazer em rede, e que são impossíveis de realizar em uma relação face a face. Por exemplo, a interação de todos com todos, a simulação, o compartilhamento de um mesmo ambiente de trabalho: são coisas ainda difíceis de encontrar no ensino universitário atual, seja por restrições materiais, seja por restrições conceituais (Maragliano, 2008).

48

No seu texto *Social learning handbook*, Jane Hart – fundadora do Centre for Learning and Performance Technologies (C4LPT) – utiliza a definição de *social learning* não para se referir a um hipotético novo “*training trend*”, mas para recuperar uma definição ligada a teorias de aprendizagem, como as sociocognitivas e de aprendizagem social (Miller, Dollard, 1941; Bandura, Walters, 1963; Bandura, 1977). O termo, nascido na esteira do cognitivismo social, no entanto, é hoje usado de maneiras diferentes e de forma alternativa. Não é utilizado para descrever a aprendizagem por observação (*modeling*) ou os mecanismos psicológicos de imitação, mas para superar o conceito de *electronic learning (e-learning)*, sendo cada vez menos adequado ao atual cenário das mídias:

defining “social learning” simply as an extension of e-learning is missing the big picture, as it overlooks the more significant fact that social tools can enhance the continuous social learning that takes place naturally in the workplace through knowledge sharing and collaboration. Social learning is about people connecting, conversing, collaborating and learning from, and with, one another on a daily basis at work. Of course, social tools do have an important part to play in this, as they can help to underpin and enhance the way that teams and groups interact with one another, but it’s not just about the technology. (Hart, 2014, p. 13-14).

Hart se concentra, em modo particular, sobre o uso profissional da *social tool*, destacando como as redes sociais mais difundidas (Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+ etc.) já são também centrais na vida profissional de muitas pessoas. Nos contextos empresariais, nos quais se fala também em *social business* e em *social collaboration*, trabalhar e aprender no interior de uma Enterprise Social Network (ESN) significa que a mesma concepção de aprendizagem *online* não está mais restrita

a plataformas *e-learning dedicate*, e significa aceitar a ideia do conhecimento como algo não limitado a um sistema fechado. Não se recorre apenas ao saber de especialistas internos, os quais dizem às pessoas como devem fazer, mas à ação horizontal de pares que compartilham ideias ou experiências e aprendem uns com os outros. Em outras palavras, isto significa que a aprendizagem não é mais vista como uma atividade distinta do trabalho e, pela primeira vez, pode ser considerado como um movimento contínuo de experiência social.

Concluindo, agora parece mais claro aquilo que escrevia Lotman sobre a dinâmica do encontro e confronto com a barbárie: o bárbaro que se encontra do lado de fora aparece na periferia da cultura e, em seguida, move-se para o centro da atividade cultural e de suas alterações. O verdadeiro desafio do mundo contemporâneo é compreender se a atual cultura da participação e do compartilhamento, que é uma mutação das primeiras culturas digitais, saberá se manter viva e produtiva. Para Lotman, quando os bárbaros entram no mundo da cultura, tornam-se, de fato, seus prisioneiros. O momento inicial da pilhagem dos valores anteriores é breve e surge o problema de sua reprodução: “os conquistadores passam a ‘ouvir’ e assimilam com muita vontade tudo o que tem sobrevivido à devastação. Eles, voluntariamente, se afastam da sua tradição semiótica e aprendem a língua da cultura do mundo que devastaram”. Assim, os “bárbaros” que, do ponto de vista da cultura dada, estão fora das suas fronteiras, a partir de seu próprio ponto de vista procuram não destruir a civilização, mas apropriar-se de seus valores. É nesse encontro que toma forma a mudança e a criação de novas possibilidades, e é nesse estar *junto* que se joga o futuro do conhecimento.

Referências bibliográficas

- BANDURA, A. *Social learning theory*. New York: General Learning, 1977.
- BANDURA, A.; WALTERS, R. *Social learning and personality development*. New York: Rinehart & Winston, 1963.
- BENKLER, Y. “Sharing nicely”: on shareable goods and the emergence of sharing as a modality of economic production. *The Yale Law Journal*, v. 114, p. 273-358, 2004.
- BENKLER, Y. *The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom*. New Haven: Yale University Press, 2006.
- CASATI, R. *Contro il colonialismo digitale: istruzioni per continuare a leggere*. Roma: Laterza, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/1njOurI>>.
- COTRONEO, R. *Lo sguardo rovesciato: come la fotografia sta cambiando le nostre vite*. Milano: UTET, 2015.
- FORMENTI, C. *Felici e sfruttati: capitalismo digitale ed eclissi del lavoro*. Milano: EGEEA, 2011.
- HART, Jane. *Social learning handbook*. [United Kingdom]: Centre for Learning & Performance Technologies, 2014.
- JENKINS, H. *Convergence culture: where old and new media collide*. New York: University Press, 2006a.

- JENKINS H., *Fans, bloggers, and gamers: exploring participatory culture*. New York: New York University Press, 2006b.
- LESSIG, L. *Remix: making art and commerce thrive in the hybrid economy*. New York: Bloomsbury Academic, 2009.
- LESSIG, L. *Free culture: the nature and future of creativity*. New York: Penguin Books, 2004.
- LOTMAN, Jurij. *La semiosfera: l'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensante*. Trad. Simonetta Salvestroni. Venezia: Marsilio, 1984.
- MARAGLIANO, R. (Org.). *Pedagogie dell'e-learning*. Roma: Laterza, 2004.
- MARAGLIANO, R. 'Vuoi mettere?!' Cose che l'insegnamento in presenza non può fare. *Quaderno di comunicazione*, n. 8, 2008.
- MARAGLIANO, R.; PIREDDU, M. *História e pedagogia nos media*. São Paulo: Annablume, 2013.
- MEYROWITZ, J. *No sense of place: the impact of electronic media on social behavior*. New York: Oxford University Press, 1985.
- MILLER, N.; DOLLARD, J. *Social learning and imitation*. New Haven (NJ): Yale University Press, 1941.
- PERNIOLA, M. *Contro la comunicazione*. Torino: Einaudi, 2004.
- PERNIOLA, M. *Miracoli e traumi della comunicazione*. Torino: Einaudi, 2009.
- PIREDDU, M. Hacking education: a formação entre a abertura e a tecnologia. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 20, n. 2, p. 246-260, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/3553>>.
- SHIRKY, Clay. *Here comes everybody: the power of organizing without organizations*. London: Penguin Books, 2008.
- SILVERSTONE, R. *Why study the media?* London Sage, 2002. [Original italiano: *Perché studiare i media*. Bologna: Il Mulino, 1999].
- SIMONE, R. *Presi nella rete: la mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti, 2012.
- WEINBERGER, D. *Everything is miscellaneous: the power of the new digital disorder*. New York: Times Books, 2007.
- WEINBERGER, D. *Too big to know: rethinking knowledge now that the facts aren't the facts, experts are everywhere, and the smartest person in the room is the room*. New York: Basic Books, 2012.

Mario Pireddu, pesquisador no Departamento de Educação da Universidade Roma Tre e docente de "Novas mídias e sociedade em rede" na International University of Languages and Media (IULM), em Milão. No Brasil, é membro do Centro de Pesquisa Atopos, da Universidade de São Paulo (USP).

mario.pireddu@gmail.com

Recebido em 12 de agosto de 2015

Aprovado em 21 de agosto de 2015