



MULTILINGUAGENS, TECNOLOGIAS E LETRAMENTOS EM EAD:

QUESTÕES DIDÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR

JOVINA DA SILVA e FRANCISCO RENATO LIMA

**MULTILINGUAGENS,
TECNOLOGIAS E
LETRAMENTOS EM EAD:**

**QUESTÕES DIDÁTICAS NO
ENSINO SUPERIOR**

**JOVINA DA SILVA
FRANCISCO RENATO LIMA**

**MULTILINGUAGENS,
TECNOLOGIAS E
LETRAMENTOS EM EAD:**

**QUESTÕES DIDÁTICAS NO
ENSINO SUPERIOR**

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Jovina da Silva; Francisco Renato Lima

Multilinguagens, tecnologias e letramentos em EAD: questões didáticas no ensino superior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 184p.

ISBN 978-85-7993-482-7 (Impresso)
978-85-7993-522-0 (Ebook)

1. Multilinguagens. 2. Letramentos em EAD. 3. Ensino Superior. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Revisão: Francisco Renato Lima; Vanessa Raquel Soares Borges

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

No universo em expansão, as galáxias mais remotas se distanciam de nós a uma velocidade tão grande que sua luz não consegue nos alcançar. Aquilo que percebemos como o escuro do céu é essa luz que viaja velocíssima até nós e, no entanto, não pode nos alcançar, porque as galáxias das quais provém se distanciam a uma velocidade superior àquela da luz. Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo isso é ser contemporâneo...

(AGAMBEN, G. 2010, p. 64) ¹

¹ AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2010.

Aos que, como nós, enxergam na educação mediada pelas tecnologias um caminho sem limites para a expansão dos domínios letrados sobre um mundo mais cidadão e democrático!

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
Francisco Vieira da Silva	
APRESENTAÇÃO	17
INTERAÇÕES INICIAIS	23
Brevíssimo adendo	26
1. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: NOVOS CENÁRIOS, NOVAS POSSIBILIDADES A PARTIR DA EAD	31
1.1 EAD e ensino superior: aspectos conceituais e conceptuais	36
1.2 Concepções de educação, ensino e aprendizagem no ensino superior na modalidade EAD	45
1.3 TICs e EAD: conciliações e possibilidades de aprendizagem no ensino superior	51
2. NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD	57
2.1 O aluno e a interatividade tecnológica nos processos de leitura e escrita mediados pelas mídias tecnológicas	61

2.2 A formação e o papel do professor no contexto das tecnologias e da <i>cibercultura</i>	72
2.3 NTDICs na educação: contribuições didático-pedagógicas	77
3. MATERIAIS DIDÁTICOS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA EAD	83
3.1 Produção didática na EAD e a regulamentação nos documentos oficiais do Ministério da Educação	83
3.2 Concepções e critérios de elaboração de materiais didáticos com base nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância	88
3.3 Os Objetos (digitais) de Aprendizagem na EAD	102
4. LETRAMENTO DIGITAL, TECNOLÓGICO E MIDIÁTICO: DAS RESISTÊNCIAS DOCENTES A UMA PEDAGOGIA DO PENSAR EM SALA DE AULA	107
4.1 Pela reinvenção/renovação do conceito de tecnologia: uma discussão emergente	109
4.2 TICs na escola: entre o pensado e o regido/vivido	111
4.3 Propositivas pedagógicas em sala de aula	112
5. HIPERTEXTOS E GÊNEROS DO DISCURSO NA ESFERA DIGITAL: ALGUMAS ARTICULAÇÕES NA	121

PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EAD	
5.1 O hipertexto e a enunciação digital ou hipertextualidade	126
5.2 Os gêneros textuais digitais e os links da internet	133
6. AUTONOMIA E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ENGAJAMENTO DOS SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E NA FORMAÇÃO CIDADÃ	139
6.1 Desafios e perspectivas no ensino na EAD	141
6.2 Autonomia e aprendizagem na EAD: o papel dos sujeitos	147
6.3 Possíveis resultados na EAD a partir de uma articulação entre autonomia e aprendizagem	152
INTERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	163
OS AUTORES	183

PREFÁCIO

*Criar meu website
Fazer minha homepage
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje
(Gilberto Gil)*

As tecnologias influenciaram decisivamente os modos de ensinar e de aprender na contemporaneidade. Desde os primórdios das tecnologias analógicas, com a educação ofertada via rádio ou pela TV, temos sido desafiados a pensar nos efeitos inalienáveis dessa mediação educacional atravessada por suportes até então desconhecidos. Indo ainda mais longe, poderíamos pensar em resquícios da educação a distância na prática bastante disseminada dos cursos profissionalizantes através das correspondências. Em suma, o advento da Educação a Distância (EAD) desde sempre provocou rupturas numa certa posição categórica dos papéis sociais dos agentes da educação presencial. Ao apostar na autonomia do sujeito aprendiz, o ensino a distância oblitera o caráter meramente receptivo do discente, em alguns contextos da interação face a face.

O livro escrito por Jovina da Silva e Francisco Renato Lima traça um painel bastante representativo das especificidades da EAD no âmbito do nível superior, na medida em que problematiza os saberes,

as metodologias e os pressupostos teóricos que norteiam a elaboração de material didático, a autonomia e a aprendizagem do ensino na EAD, o papel seminal desempenhado pela sintaxe digital, a partir do hipertexto, dos multiletramentos e dos gêneros predominantes no campo cibernético, na condução da EAD, as configurações dos processos de leitura e escrita no meio digital, dentre outros aspectos tão bem delineados no decurso da obra. Tem-se uma discussão bem frutífera em torno dos vários enigmas que circundam o campo do ensino a distância. Ainda que haja uma reflexão deveras assentada acerca dessas questões no meio acadêmico, ainda há muito a ser discutido, a ser discursivizado, a ser problematizado.

Pelo menos dois méritos devem ser realçados na obra em foco. Primeiro, o caráter objetivo das elucubrações e a potencialidade pedagógica do livro. A objetividade faz-se presente no conjunto das discussões que não perdem de vista o seu objeto, não caindo na digressão pretensiosamente científica, ao lançar mão de uma linguagem clara e acessível, de modo a se configurar num material coeso e articulado. Já a potencialidade pedagógica diz respeito aos desdobramentos que a obra em análise pode incutir na prática do docente e do discente no contexto da EAD. O comprometimento dos autores nesse aspecto liga-se diretamente às aspirações e às demandas dos que estudam e lecionam nesse tipo de educação.

Em linhas gerais, recomenda-se a leitura da obra não apenas para quem atua na EAD, mas para todos os docentes, para professores em formação e demais

interessados, tendo em vista a atestada qualidade do livro em questão. Pensar acerca do modo como as tecnologias afetam a educação redonda em ponderar a respeito dos respingos das tecnologias na produção de nossa subjetividade e do mundo que nos cerca. Um enunciado que ficou famoso na década de 1970 e, inclusive figurou como título de um audiobook do arquiteto inglês Cedric Price, faz-se mais atual que nunca: *tecnologia é a resposta, mas qual era mesmo a questão?*

Francisco Vieira da Silva

Professor Doutor em Linguística (UFPB)

Universidade Federal Rural do Semi-Árido
(UFERSA)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
(UERN)

Caraúbas, Rio Grande do Norte, janeiro de 2018.

APRESENTAÇÃO

O que vem se manifestando em horizontes cada vez mais próximos é: uma educação aberta, porque exigência de um processo contínuo ao longo de toda a vida; uma educação plural, porque exigência da crescente complexidade da vida humana em suas dimensões social e individual; uma educação dialógica, porque exigência da necessidade de negociar decisões coletivas nas situações, cada vez mais frequentes, de incerteza e de urgência.

E hoje, e mais ainda amanhã – com o aperfeiçoamento dos suportes de processamento da informação e dos meios de ampliação fidedigna da comunicação em graus cada vez maiores de interação mediada –, o conceito de presencial se modifica e já nos desafia no acolhimento crescente do virtual como realização de presença.

(LOBO NETO, 2006, p. 414) ²

O caminho apontado ascende a luz para que se pense a necessidade de uma educação aberta, como possibilidade de mudança dos paradigmas tradicionais dominantes, que polarizam as modalidades educativas: presencial e a distância. É

² LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 399-415.

desse cenário, portanto, que nesse estudo discute-se o papel das multilinguagens tecnológicas que compõem o campo dos letramentos digitais e midiáticos presentes na Educação a Distância (EAD), com foco no trabalho pedagógico e, em especial, nas questões didáticas no ensino superior.

Nesse cenário plural e interconectado entre informações e redes de aprendizagem – denominado de mundo digital, hipermidiático e tecnológico –, situa-se o papel da EAD nos processos de formação, inicial e continuada de sujeitos, corroborando para o aperfeiçoamento de suas práticas e possibilitando, sobretudo, a conquista de direitos cidadão e democráticos.

Esses avanços e conquistas no âmbito da educação constituem um ganho político-social para a sociedade, revestido por um movimento em larga escala, que empreende vigor e força às oportunidades de garantia da inclusão social. Esse empreendimento sustenta-se ainda a partir de um viés social e de enfrentamento aos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem e a adoção de uma perspectiva dialética e dialógica, fundamentada na abordagem interativa e no trabalho colaborativo entre os aprendentes.

Antenados a esses fatos, os textos que compõem essa obra buscam, ora recuperar, ora apresentar ou recriar conceitos que se fazem necessários no cenário educativo atual. Tem-se, desse modo, a finalidade de, junto aos estudos já existentes na área, contribuir com o debate da temática e com o fortalecimento dos discursos sobre a necessidade de uma educação

endereçada por caminhos que promovam a liberdade de pensamento e a criatividade crítica e reflexiva.

A composição dos capítulos então, que abrangem a temática: *“Multilinguagens, tecnologias e letramentos em EAD: questões didáticas no ensino superior”* apresenta-se de modo abrangente, e ao mesmo tempo, sintonizados com o propósito de apontar para novas formas de construção do conhecimento na contemporaneidade.

A obra compreende, além dessa *Apresentação*, seguida das *Interações Iniciais*, a seguir, o conteúdo distribuído em seis capítulos, detalhados a seguir.

O capítulo I, *“Educação superior no século XXI: novos cenários, novas possibilidades a partir da EAD”*, trata dos aspectos conceituais e conceptuais que envolvem essa modalidade de ensino, respectivamente; das concepções de educação, ensino e aprendizagem no ensino superior mediado pela EAD; bem como, das possibilidades de conciliação entre TICs e EAD no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.

No capítulo II, intitulado *“Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e processo de ensino e aprendizagem no ensino superior na modalidade EAD”*, aponta-se para o papel do aluno e da interatividade tecnológica nos processos de leitura e escrita mediada pelas mídias tecnológicas; discute-se a formação e o papel do professor no contexto das tecnologias e da *cibercultura*; e ainda, das contribuições didático-pedagógicas oferecidas pelas Novas Tecnologias

Digitais da Informação e Comunicação (NTDICs) para a educação.

O terceiro capítulo, denominado “*Materiais didáticos e objetos de aprendizagem na EAD*”, discute sobre a produção didática na EAD, tomando como base a orientação legal do Ministério da Educação, proposta nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, de 2007, com foco nas concepções e critérios de elaboração de materiais didáticos; e aborda-se a função e os conceitos que os objetos (digitais) de aprendizagem assumem no contexto da EAD.

Em “*Letramento digital, tecnológico e midiático: das resistências docentes a uma pedagogia do pensar em sala de aula*”, no capítulo IV, discute-se sobre a necessidade de reinvenção/renovação do conceito de tecnologia, no atual contexto emergente; situa-se o papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) na escola, olhando para os tempos pensado/planejado e o regido/vivido; seguido de algumas propositivas pedagógicas em sala de aula, que contemplam a análise de situações que levem: a) uma pedagogia do pensar a partir do letramento digital, tecnológico e midiático; e b) o saber lidar, criticamente, com TICs em sala de aula, a partir de uma situação-problema na prática pedagógica.

No quinto capítulo, denominado: “*Hipertextos e gêneros do discurso na esfera digital: algumas articulações na produção de materiais didáticos na EAD*”, aponta-se para as questões de leitura e escrita na atualidade, considerando o papel do hipertexto e a enunciação

digital ou hipertextualidade; aliando-se aos gêneros textuais digitais e os links da internet.

O capítulo VI, “*Autonomia e aprendizagem na educação a distância: engajamento dos sujeitos na construção do conhecimento e na formação cidadã*”, traz alguns dos desafios e perspectivas no ensino na Educação a Distância; aponta para a importância do papel dos sujeitos na construção da autonomia e aprendizagem na EAD; seguido de possíveis resultados na EAD, ainda que apenas do ponto de vista teórico-conceitual, a partir de uma articulação entre autonomia e aprendizagem.

E por fim, tratados tais pontos, na perspectiva de uma educação crítica pelo caminho da interação dialógica, fecha-se a obra com as *Interações Finais*.

Enlaçados tais pontos considerados, de alguma forma, convergentes, apresenta-se o ensino superior, situando-o dentro do contexto das tecnologias, principalmente aquelas utilizadas na produção de material didático, de modo que leve o aluno a desenvolver o processo de letramento digital, tecnológico e midiático, a partir da interação com os hipertextos e os gêneros do discurso na esfera digital. Com isso, tem-se uma formação para a autonomia e aprendizagem criativa dos sujeitos.

Os resultados apresentados nesse livro, embasados epistemologicamente em autores e teóricos da temática, apresentam uma visão da realidade educacional no que se refere à importância das novas tecnologias digitais, dos letramentos digitais, midiáticos e tecnológicos, e dos gêneros textuais nos

processos de ensino e aprendizagem do aluno da EAD, com vistas a uma aprendizagem autônoma e significativa. Desse modo, espera-se que essa leitura possa contribuir para a ampliação dessa discussão, tanto em âmbito científico-acadêmico, como em espaços de formação de professores, compreendendo a importância do saber lidar, de forma crítica e consciente, com esses recursos na prática pedagógica.

Francisco Renato Lima

Jovina da Silva

Os autores

INTERAÇÕES INICIAIS

O diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem buscar a verdade, mas impor a sua.

(FREIRE, 2005, p. 91)³

Parece oportuno o caminho apontado pelo autor para que se comece a pensar os rumos da educação superior no contexto atual, viabilizada pelo modelo da Educação a Distância, doravante EAD. Tal constatação se faz pelo reconhecimento de que é no encontro e na interação entre os sujeitos da aprendizagem que são construídas as pontes para o avanço social previsto por esse modelo de educação contemporânea, que se concretiza, sobremaneira, com o suporte das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICs).

³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Na emergência desse novo cenário educativo, a proposta apresentada pela EAD vem conquistando espaço no ensino superior, como resultado de importantes conquistas e desafios na sociedade contemporânea. Seu surgimento remete ainda ao século XIX, de acordo com as perspectivas educacionais daquela época, em que não havia uma preocupação didática em como se ensinar. Ao longo do século XX teve um avanço no Brasil, quando a condução das atividades se dava através do envio de material didático impresso via Correios; e atualmente, com o advento das mídias tecnológicas, essa mediação aproximou-se ainda mais do aluno, uma vez que por meio do acesso à internet, o material didático e as relações de contato entre professores e alunos tonaram-se mais produtivas, visto a interação que as tecnologias proporcionam.

Para Tori (2010, p. 4), “a educação a distância (EAD) não é tão nova como muitos acreditam. O uso das novas tecnologias para essa modalidade é que trouxe o caráter inovador e atualizado para a EAD”. No Brasil, o conceito de Educação a Distância foi oficialmente definido pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), estabelecendo-a como modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, a educação superior para alcançar seu objetivo pleno de possibilitar às pessoas uma formação de qualidade, precisa oportunizar aquisição e reconstrução de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades para a inserção no mundo do trabalho e construção da cidadania. Esse

processo implica na adoção de princípios democráticos e participativos, comprometidos com o coletivo, em que os sujeitos vivenciem situações que condizem com seu tempo e espaço, o que implica em eleger mecanismos de viabilização das suas ações, nas quais a EAD torna-se indispensável. Mas é importante chamar atenção para o fato de não restringir a EAD a um caráter compensatório, emergencial, no qual a mediação tecnológica torna-se oposição ao ensino presencial.

Paralelo a essa modalidade de ensino, caminha também, a largos e acelerados passos, o avanço das NTDICs, fato que tem repercutido diretamente nos processos de ensino e aprendizagem e nas formas de interação humana, rompendo barreiras culturais e ultrapassando os limites das convergências ideológicas historicamente estabelecidas. Desse modo, concretiza-se um avanço nas formas de pensar, agir e ler o mundo – novos letramentos: digitais, midiáticos e tecnológicos -, a partir do contato com recursos multissemióticos, como hipertextos e diversos gêneros do discurso que se inserem no campo do digital e que podem ser articulados na produção de materiais didáticos na EAD, envolvendo novas formas de leitura e de construção de sentidos sobre o mundo.

Com isso, percebe-se que a busca pela identificação e pelo domínio dessas mais variadas formas de aprendizagem e comunicação já faz parte, portanto, da agenda do século XXI, uma vez que a noção de progresso e autonomia está relacionada ao desenvolvimento científico e tecnológico, em grande

parte, proposto pelo ensino superior na modalidade EAD. Dessa realidade emergem necessidades e demandas que desafiam a ação do professor, tanto na produção de materiais didáticos, como em sua aplicação em sala de aula – presencial ou virtual - o que pressupõe pensar em políticas de consolidação de um currículo escolar sistêmico, engajado com a formação interdisciplinar e crítica do aluno.

Brevíssimo adendo

Um ponto que parece importante de ser esclarecido nessas interações iniciais – considere-se então, um adendo, que poderia vir até em nota de rodapé, mas reconhece-se que ele merece relativa importância – é que, conforme já vem sendo referido, desde o sumário, os autores reconhecem que ao longo da obra, os termos “Tecnologias da Informação e da Comunicação”; “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”; e “Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação”, e suas respectivas siglas: (TICs); (TDICs) e (NTDICs) aparecem de forma indistinta.

Esse fato ocorre, propositalmente e muitas vezes até, haja vista que há quase duas décadas, uma das principais preocupações das pessoas está relacionada ao uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas como recurso a serviço de aprendizagens mais significativas. E a rápida expansão dessas ferramentas

tecnológicas traz consigo a necessidade de saber lidar, de forma crítica e construtiva com as possibilidades de interação que elas oferecem, uma vez que os avanços são tantos, que a própria nomenclatura sobre os termos e o que eles representam socialmente para o ensino escolar, muda significativamente. A sigla NTDIC é uma das mais recentes denominações⁴ utilizada ao referir-se aos novos avanços tecnológicos, incluindo o mundo digital. Em estudo acerca do uso das NTDICs e seus desencadeamentos nas práticas educativas em sala de aula, Ambrósio; Nascimento (2013, p. 1-2) apontam algumas considerações esclarecedoras:

As NTDIC estão presentes no dia a dia da sociedade contemporânea, e a escola, inserida neste contexto, não pode mais evitar sua presença. Elas não surgiram do vazio, de forma repentina, com a intenção de avançar e de se apropriar do planeta. São produto de pesquisa, de estudos e das descobertas humanas do tempo presente, da vida presente, do homem presente, como expressou, em sua obra literária, o poeta Drummond, e a essa realidade deve ou deveria servir. Essas técnicas representam o domínio do homem sobre a natureza, seus aspectos múltiplos, e destacam-se por suas repercussões significativas na vida humana, nos mais variados aspectos: político, econômico, cultural e social. As NTDIC compreendem a junção de diferentes mídias (VALENTE, 2005), diferenciando-se das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença das

⁴ No contexto da chamada Sociedade da Informação, fala-se também em Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (NTICE) buscando entender o modo de funcionamento das relações educativas e a ação do professor nesse processo.

tecnologias digitais (ALONSO, 2002). Nesse caso, compreende-se como instrumento eficaz, para a significação das NTDIC, a internet, que aglomera as diversas mídias.

Partindo dessa definição, pode-se entender que as Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICs) incluem as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como: *laptop*, *tevé*s digitais, *netbook*, *notebook*, celular, livro digital, *tablet*, *smartphone*, *laptop* educacional, *headfones*, *talk about*, vídeo games, entre outros (ALMEIDA; ALVES, 2014); e vão além, agregando as ferramentas tecnológicas e digitais disponíveis na web 2.0, dentre elas, o *blog*, *email*, *Google*, *wikipédia*, *Twitter*, *fóruns*, *weblogs*, *Orkut*, *GoogleDocs*, *Youtube*, *websites*, e outras.

Desse modo, a consequência imediata do surgimento das NTDICs é o surgimento de novos letramentos, ou seja, novas formas de leitura e interação crítica exigidas do leitor nas diferentes esferas sociais das quais participa. Isso implica uma noção hierárquica de organização das questões didáticas no ensino superior na modalidade EAD.

Retomando ao ponto de partida antes tratado nessas interações iniciais, a reflexão, a inquietude pela escrita dessa obra parte da necessidade de ampliar as discussões acerca das relações entre as múltiplas ou multilinguagens do mundo das mídias e das

tecnologias e os letramentos presentes na EAD, a partir de questões didáticas voltadas para a produção de material didático no ensino superior, seguindo as orientações dos Referenciais de Qualidade em Educação a Distância (2007).

O cenário educativo atual apresenta, portanto, contornos sociopolíticos, econômicos e culturais diversificados. Nesse contexto, as concepções sobre EAD construídas no imaginário social têm mudado. Diversas pesquisas e estudos a respeito dessa temática buscam diferentes maneiras de pensar e fazer o ensino superior, especialmente no Brasil, onde se apresenta uma grande expansão de programas e cursos de formação inicial e continuada, a serviço dos diferentes campos do saber e do trabalho.

Em sintonia com o avanço nesse campo de estudos, espera-se ainda, e mais uma vez, reiterando o convite à leitura, que as discussões aqui apresentadas possam integrar-se ao coro de vozes já reconhecidas nesse campo, a exemplo, os autores referenciados neste estudo, com o propósito de delinear olhares e pôr em evidência questões tão relevantes para o reconhecimento e a valorização das temáticas abordadas.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: NOVOS CENÁRIOS, NOVAS POSSIBILIDADES A PARTIR DA EAD

Se existe um consenso entre os estudiosos da educação é de que as formas tradicionais e hierárquicas de ensino em todos os níveis e modalidades precisam, em caráter de urgência, ser substituídas por modelos pedagógicos que promovam uma formação para a autonomia e a criticidade do aluno. A essa proposta de mudanças aos fundamentos político-legais que norteiam a educação foram acrescentadas novas problemáticas, conceitos, definições e expectativas de uma educação que incorpora a concepção da democratização do saber, da interdisciplinaridade e de aprendizagem colaborativa e interativa.

Esse é, sem dúvida, um fenômeno característico da sociedade contemporânea e da sociedade globalizada, que trouxe mudanças significativas a todos os setores; e as questões referentes à educação precisam ser vistas sob uma nova ótica, novos olhares, e, principalmente, a educação superior, a qual amplia seus espaços de alcance e de mudança social na vida dos sujeitos. Essa ampliação tem se dado, em grande

parte, por meio da expansão da EAD e das ferramentas tecnológicas utilizadas a serviço de um ensino de qualidade. Desse modo, busca-se refletir sobre as relações entre ensino superior e EAD, partindo das novas formas de organização do ensino e aprendizagem.

A EAD tem expandido significativamente a educação, principalmente diante de um contexto marcado por dificuldades de acesso da população ao ensino superior, seja pelas questões de desigualdades econômicas ou sociais, culminando num processo de exclusão social. Sobre isso, Nova; Alves (2002, p. 42) destacam que:

O Ensino à Distância se referiria agora apenas às modalidades de ensino, cuja aprendizagem não mais estivesse atrelada à presença física dos alunos nas chamadas escolas, atendendo à necessidade de uma parcela da população que, por motivos diferentes, não tinha possibilidades de frequentar esses estabelecimentos. Foram criados então sistemas de ensino à distância, utilizando-se veículos de comunicação diversos, a exemplo do correio, do rádio e mais recentemente da televisão.

Desse modo, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) produzem um sentido de desenvolvimento de novas lógicas, competências, sensibilidades e comportamentos, diferentes da lógica linear e reducionista, o que se torna um desafio para as Instituições de Ensino Superior (IES), conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem, o qual passa por uma expansão do

acesso rápido e eficaz das informações sob pena de tornar-se obsoleto.

Consoante a isso, destaca-se o advento da globalização, que influenciou todas as atividades humanas, e a educação não pode omitir-se, uma vez que o avanço das TICs propicia mudanças nas estruturas pedagógicas dos sistemas de ensino, no que se refere ao planejamento, avaliação e controle das atividades escolares, a fim de aumentar a qualidade e eficácia no processo de ensino e aprendizagem. A educação tradicional, antes baseada apenas em aulas expositivas e avaliações escritas, que exigiam somente a repetição e memorização do conteúdo, ressignifica-se com a inserção dos recursos tecnológicos, uma vez que o seu surgimento possibilitou uma dinamização nas formas de construir e reconstruir o conhecimento. Sobre esse aspecto, Dudziak; Belluzzo (2008, p. 44) destacam:

A emergência da Sociedade de Informação significou uma quebra de paradigmas em relação à trajetória tradicional de evolução sócio-econômica e educacional das sociedades modernas. Especialmente moldada a partir da rápida evolução das tecnologias de comunicação e informação, a sociedade da informação alicerça-se em um cenário essencialmente pós-moderno, informático, onde o indivíduo percebe certa angústia diante do impacto gerado pela velocidade com que a tecnologia tem evoluído e disponibilizado a informação, através dos meios de comunicação.

As mudanças advindas do avanço do conhecimento tecnológico impõem às IES, o desafio de transformações, desde as estruturas físicas às

pedagógicas. Ao responder a esse propósito faz-se necessário a inserção sistemática, cuidadosa de procedimentos, pois o processo de ensino e aprendizagem vivenciado historicamente já não vem respondendo as demandas por educação, que precisa construir e veicular saberes plurais e intercambiar muitirrelações. Para Cecilio (2012, p. 14),

estabelecer as conexões por meio de dispositivos tecnológicos e de convergência de mídias, [...] propiciam a formação de links entre diferentes culturas, que agora passam a ter a possibilidade de se comunicar, se expor, de intercambiar multirrelações e interfaces entre sujeitos e máquinas, favorecendo transformações nos diferentes setores da vida social e introduzindo novas formas de se produzir conhecimento e cultura.

Nessa perspectiva, quebram-se paradigmas na busca progressiva de atendimento ao componente educacional individual, profissional e social de uma sociedade competitiva e qualificada, o que implica em adotar-se um processo educacional que colabore para subsidiar as correções das distorções desde as questões históricas, passando pela mudança de paradigmas nos cursos superiores, bem como deve possibilitar o reconhecimento de sua validade no âmbito do mercado de trabalho, da satisfação pessoal e social. A EAD no ensino superior exige estudos e tomadas de decisão, tendo em vista o uso das tecnologias, de forma a adequá-las e/ou transformá-las para o atendimento às demandas da educação e às

exigências do contexto sociopolítico e histórico-cultural e do mundo do trabalho.

Neste contexto, é essencial que os sujeitos estabeleçam a construção de uma nova relação com o saber adquirido, ultrapassando os limites dos materiais instrucionais tradicionais, viabilizando o favorecimento da construção colaborativa entre os saberes, por meio da exploração das tecnologias como ferramentas que facilitem o pensar e o agir no ambiente educacional, desafiando os sujeitos na redefinição de novos procedimentos.

Isso se faz necessário, tendo em vista que o mundo contemporâneo modificou o perfil dos docentes e discentes. Nesse processo, a internet revolucionou a maneira de lidar com as informações, de modo a adquirir e construir conhecimentos, tornando-se uma ponte para permuta ou troca de ideias, através de dispositivos tecnológicos que facilitam a descentralização de saberes. Por conseguinte, cada vez mais, os ambientes educacionais virtuais são beneficiados por essas ferramentas, visto que a tecnologia consolidou-se como alicerce da interação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, desmistificando, assim, a hierarquia de poder entre ambos.

Mediante essa constatação, evidencia-se, a seguir, os aspectos conceituais e conceptuais que entrecruzam os caminhos da EAD com o ensino superior no cenário brasileiro.

1.1 EAD e ensino superior: aspectos conceituais e conceptuais

A EAD vem conquistando cada vez mais importância no contexto educacional brasileiro, na medida em que oferece várias formas de aprendizagem, mediada pelas tecnologias digitais e midiáticas. Dessa forma, o ensino superior aperfeiçoa seus métodos, aumentando sua imagem e credibilidade, a partir de indicadores que registram aspectos como “ascensão e a integração da aprendizagem online, o crescente interesse dos especialistas, dos governos, [...] do público também, a crescente demanda e a crescente importância da pesquisa em educação a distância” (PETERS, 2012, p. 27). Nessa compreensão, cita-se Souza *et al* (2012, p. 03), quando destaca que:

A educação a distância, por sua definição, é uma modalidade de ensino na qual os sujeitos envolvidos encontram-se fisicamente distantes durante a maior parte do processo de educação/aprendizagem. Todavia, pode-se dizer que os conceitos de presença e distância na sociedade contemporânea têm sofrido profundas alterações, principalmente no que tange às formas de ensinar e aprender.

A referida modalidade de educação mediada pelas tecnologias através das ferramentas digitais do sistema educacional online propicia a interatividade com o objetivo de sistematizar o conhecimento de forma didática, visto que alunos e professores

constroem saberes de forma democrática. Reitera-se esse fato as palavras de Romani (2000, p. 03):

A educação à distância, diferentemente da educação tradicional, tem como característica principal a separação física entre professor e aluno, o que implica a necessidade de se criar alternativas de comunicação para mediar essa interação. As modernas tecnologias de comunicação em rede têm permitido maiores possibilidades de acesso a informações e conhecimentos, assim como interações entre diferentes sujeitos educacionais.

Considerando as ideias citadas, percebe-se que a EAD, ao mesmo tempo em que oferece ferramentas digitais para otimizar o tempo, custo, qualidade e conforto aos alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem, possibilita também ao professor articular o planejamento, conteúdo e avaliação, por meio da integração e interação entre os conhecimentos sistematizados na academia, adaptando os materiais didáticos oferecidos pelo sistema *online*, tais como: biblioteca *online*, vídeos e fóruns, potencializando o desenvolvimento do aprender e ensinar.

A consolidação disso é mediada, sobretudo, por ambientes virtuais de aprendizagem, os quais são constituídos por várias ferramentas, que facilitam o aluno pesquisar, analisar e adquirir informações, com o propósito de efetuar a aplicação teórico-prática do que foi apreendido, pois uma característica predominante do ensino a distância é a troca de experiências. Nesse sentido, os ambientes virtuais de

aprendizagem são norteados pela perspectiva pedagógica construtivista, motivando o corpo discente a integrarem-se às atividades do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Barbosa *et al* (2007, p. 04):

Conforme as necessidades e oportunidades individuais e coletivas em ambientes de ensino e aprendizagem é possível promover mudanças e alcançar desafios na busca da qualidade de práticas pedagógicas, mudando objetivos, promovendo sujeitos pesquisadores, objetivos estes que potencializam a troca de experiências. A tecnologia está em constante transformação, porém não é a tecnologia em si que irá definir a qualidade da EAD, mas sim a proposta pedagógica norteadora desta modalidade de ensino.

Dessa maneira, a EAD promove a inclusão social e democratização do saber, o que oportuniza a ascensão de atores de diferentes contextos sociais, faixa etária e condição econômica a compartilharem suas crenças, ideias e valores no ambiente virtual de aprendizagem, possibilitando ao professor redefinir sua postura pedagógica de acordo com o nível e ritmo de aprendizagem do aluno. Desse modo, a colaboração é uma qualidade inerente a esse processo, pois tanto o professor quanto o aluno reconhecem os benefícios das ferramentas tecnológicas, com a finalidade de favorecer a assimilação e construção do conhecimento. Isso implica, portanto, a necessidade de se trabalhar com “profissionais e atores sensíveis e dispostos à inovação, porque atuam em um setor de transitoriedade, no qual a única certeza é a permanente mudança, cujas influências chegam pelos

diferentes idiomas dos países que produzem conhecimento exponencial para a área” (FORMIGA, 2009, p. 39).

A emergência dessas mudanças exige do professor a capacidade de saber lidar, de forma crítica e consciente, com a linguagem das TICs, transformando ferramentas técnicas em instrumentos didáticos que oportunizem aos alunos a capacidade de inovar e repensar sobre sua ação no mundo, através das propostas dos conteúdos de ensino. No ensino superior, essa dimensão:

[...] engloba a graduação, portanto a formação inicial, a pós-graduação e a extensão, e cada um desses níveis tem objetivos educacionais diferentes. Mesmo diferentes disciplinas ou cursos em cada um desses níveis podem ter objetivos educacionais diferentes, enfatizando a construção de conceitos ou apenas a entrega de informação, sem a pretensão de que os conceitos sejam construídos. Isto significa que esses cursos ou disciplinas devem usar abordagens pedagógicas diferentes. É ilusório, para não dizer enganoso, esperar que uma atividade educacional que privilegie a transmissão de informação tenha como produto a construção de conhecimento. Esta construção pode até acontecer, mas ela é mais o produto de um ato de fé do que do trabalho intencional que o educador realiza para propiciar ao aluno condições de construir o conhecimento! (VALENTE, 2003, p. 139)

No ensino superior, a EAD assume um formato de ensino e aprendizagem em estado de transição, considerando-se que o resultado do processo evidencia-se por meio da variedade de estratégias que o professor utiliza para facilitar a aprendizagem do

aluno. A promoção do ensino superior nessa modalidade contribui para expansão da educação, entretanto, é preciso considerar os desafios que ela enfrenta, como afirma Oliveira (2009), ao apontar que é importante, por exemplo, para a EAD no ensino superior de uma forma geral, a formação de professores, de forma específica, na perspectiva do novo princípio educativo, a fim de atender as mudanças para a educação que se iniciou, no Brasil, nos anos 1990.

Nessa compreensão, é preciso reconhecer aspectos distintos e, ao mesmo tempo, articulados da EAD. No que diz respeito ao didático-pedagógico, refere-se ao estabelecimento de parâmetros de qualidade de ensino a partir do desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à própria vida das pessoas. Na perspectiva econômica, refere-se a elevação mínima do patamar de conhecimento científico da força de trabalho de acordo com as exigências do paradigma produtivo; por outro lado, no plano político, percebe-se uma afirmação do consenso em torno do padrão de desenvolvimento. Nesse estudo, discute-se essa modalidade de educação como uma possibilidade de ensino e aprendizagem com propostas pedagógicas de construção de conhecimentos e formação dos participantes, mediadas pelas tecnologias. Assim, recorre-se ao pensamento de Alonso (2010, p. 1327) quando entende que

Se questões de caráter amplo, como as mencionadas até o momento, convergem para entendimentos que implicariam

reconhecer a EAD como modalidade educativa, imprescindíveis seriam as definições dos projetos institucionais/pedagógicos que manifestassem tal princípio. Um dos problemas é que isso se expressa, nos documentos oficiais, pela indicação de elementos e/ou itens que definem o que seria necessário/adequado para a instalação desses sistemas. Se uma instituição de ensino superior contempla em seu estabelecimento os itens dispostos como os necessários para oferta da EAD, ela tem asseguradas as condições para oferta da modalidade.

A adoção da EAD implica na necessidade da IES e do profissional mediador do processo de ensino e aprendizagem, considerar a fundamentação legal para o desenvolvimento dos processos didático-pedagógicos mediados pelas TICs, o que pressupõe organização de um sistema de apoio ao aluno.

As tecnologias existem desde que o homem surgiu na face da terra, resultantes da sua busca para suprir as necessidades, inclusive de convivência com os outros. Omitir-se de tê-las como aliadas é negar as possibilidades de empregá-las no planejamento e na realização das ações humanas, bem como na produção conceptual, isto é, nas formas de pensar, interagir, intercambiar culturas e valores neste mundo globalizado e transdisciplinar.

Portanto, na educação, elas são essenciais, visto que quando bem administradas/geridas, ampliam oportunidade do professor e dos alunos nos estudos, tornando-se um espaço de inovação no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, percebe-se que as tecnologias são usadas ainda hoje como meras ferramentas de imposição técnica, sem uma visão

crítica e analítica, sem consciência de sua intencionalidade, por outro lado, a ignorância em relação ao domínio por falta de capacitação docente restringe o aproveitamento dos recursos tecnológicos existentes, que são inúmeros. Nesse sentido, Fernandes (2012, p. 69), afirma que:

A ação de educar é uma ação na qual todos (professores e alunos) ensinam e aprendem, coordenados pelo professor – coordenados, não direcionados. É uma ação em que o professor, então educador, não apenas informa, mas estabelece uma interação com os alunos e, ao coordenar o processo, sendo conhecedor profundo de sua área, é também aprendiz na busca constante de novos conhecimentos em todos os espaços. Enfim, é preciso pensar a EAD como espaço de educação, e não apenas de ensino.

Pensar em processo de ensino e aprendizagem atualmente, sem a inserção das ferramentas tecnológicas, é ignorar sua grande contribuição. Estas ferramentas garantem interatividade via *online*, uma vez que facilitam aos docentes e discentes a realização de estudos, complementação e aperfeiçoamento temático. Todas as ferramentas são importantes, cabe definir a utilização de forma a atender aos objetivos das propostas de ensino, na medida em que se adéqua ao tempo e ao espaço de quem busca formação por esta modalidade de ensino. Tudo isso depende da adesão a uma cultura de estudo que requer autodisciplina/autonomia - o que é importante não só no estudo, mas na vida profissional. Assim, num

processo sistemático e de alcance cada vez mais, no cenário do ensino superior brasileiro,

A EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por uma certa distância e, às vezes pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha idéia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes. (NISKIER, 2000, p. 49)

A educação superior, na modalidade EAD, mediada pela tecnologia é, assim, uma realidade em todas as partes do país, unindo-as, de modo a construir um todo interacional entre sujeitos de aprendizagem de diferentes regiões e culturas. As tecnologias, se utilizadas adequadamente, influenciam e transformam positivamente as práticas pedagógicas, pois, docentes e discentes são chamados a refletirem sobre o modo proveitoso de usar.

Essa reflexão deve partir, sobretudo, do professor, de quem se espera a competência pedagógica no ensino superior adequada, no desenvolvimento de “atividades pedagógicas que sejam mais eficientes e mais eficazes para colaborar com a aprendizagem de nossos alunos e melhorar a qualidade de nossos cursos de graduação” (MASETTO, 2001, p. 18).

Esse alerta faz-se urgente, portanto. Vive-se na era digital e o professor não pode ficar omissos a esta realidade, tendo em vista que há uma gama de

variedade nesse mundo tecnológico, marcado pela conectividade, que se manifesta nas relações sociais e profissionais, e logicamente nas educacionais. O desafio está posto e leva ao questionamento em busca da compreensão de que forma usar essas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, sob uma postura ética e significativa para os sujeitos envolvidos? A este respeito, Fernandes (2012, p. 72) aponta que:

É preciso ter clareza da importância e da intencionalidade de cada encontro, de cada aula. Essas aulas precisam ser planejadas e acompanhadas pelo professor, compreendido como tutor na modalidade EAD. São aulas pensadas com o uso de diferentes materiais e tecnologias digitais, seja material próprio do curso, organizado por uma equipe multidisciplinar, seja outros materiais selecionados pelo professor, em parceria com professores da área.

Na EAD, tem-se um sistema de ensino e aprendizagem descentralizado, que precisa ser adequado ao contexto sociopolítico e econômico local e global, às peculiaridades da demanda e atender aos aspectos legais e infra-estrutural. Exige, desse modo, que se definam estratégias humanas como prioridade, antes das tecnológicas, analisando cuidadosamente o processo, seus resultados e tomadas de decisões, em prol do crescimento qualitativo da educação (serviço) oferecida. Todos os seguimentos do sistema educacional precisam ser cuidadosamente avaliados, de forma coletiva, mediado pela ética, rumo à

construção de sujeitos participativos e de uma sociedade cidadã.

A adoção dessa postura, parte, portanto, das concepções de educação, ensino e aprendizagem adotadas no ensino superior por meio da EAD, como se discute a seguir, a fim de situar a relevância dos princípios teórico-epistemológicos que guiam a ação docente.

1.2 Concepções de educação, ensino e aprendizagem no ensino superior na modalidade EAD

As concepções de educação, ensino e aprendizagem no ensino superior perpassam pela compreensão do lugar histórico-social em que esses processos se realizam e se transformam à medida que novas exigências são postas ao domínio das IES. Desse modo, no atual contexto de expansão da EAD, as mudanças, demandas e transformações ocorrem afetando os modos sociais e culturais inerentes à formação humana, implicando a necessidade de pensar a organização do ensino e da aprendizagem, por meio da articulação entre tempos, contextos e espaços de interação entre os sujeitos da aprendizagem. De acordo com Belloni (2012, p. 09):

Pode-se dizer que desde os anos 80, duas manifestações teóricas predominantes se afrontam ou coexistem no campo da educação em geral e da EaD em particular: de um lado o estilo fordista de educação de massa e do outro uma proposta de educação mais aberta e flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais. Essas duas

tendências coexistiram confortavelmente, mas a partir dos anos de 1990 [...] a lógica industrialista (de inspiração behaviorista e de educação de massa) começa a perder terreno, sendo percebida como uma ameaça às “qualidades menos tecnocráticas e mais humanistas” vislumbradas como possíveis a partir de teorias da pós-modernidade e de modelos pós-fordistas e de organização industrial. A maioria dos estudiosos concorda que os objetivos e as estratégias de EaD estão sendo (ou devem ser) redefinidos em função de análises a críticas orientadas pelos paradigmas pós-modernos e desconstrucionistas. Essa redefinição se dá em direção à abertura e afasta-se do “behaviorismo de massa”.

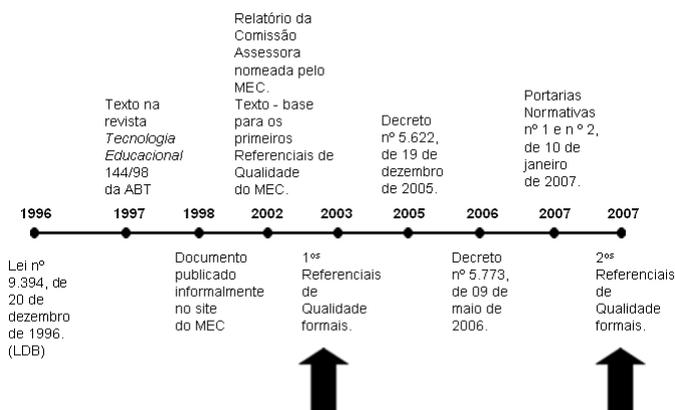
À medida que tais mudanças se definem e se organizam na sociedade, refletem diretamente na redefinição desses processos - educação, ensino e aprendizagem no ensino superior à distância -, na ação de produzir, transmitir e difundir o conhecimento científico e cultural, de modo a viabilizar mudanças de concepções, conceitos e atitudes, tendo as tecnologias como ferramentas propiciadoras dessas mudanças.

A EAD, no formato que assume hoje, como modalidade de ensino e aprendizagem, está regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, no art. 80, regulamentada pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. A partir dessa regulamentação, dois documentos bases já foram feitos no sentido de arregimentar o texto legal. O primeiro deles foi os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância (2003), e os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, de 2007, que atualiza o primeiro,

pois embora não tenha força de lei, constitui-se como “um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade” (2007, p. 02), e suas orientações “devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD”. (p. 02).

Uma percepção desse avanço é visualizada na figura 01, a seguir, que apresenta uma linha do tempo da evolução dos Referenciais de Qualidade para a EAD:

Figura 1: Linha do Tempo a Evolução dos Referenciais de Qualidade para a EAD



FONTE: SILVA (2008)

O surgimento e expansão da EAD, mediada pelas tecnologias, parece transpor os limites de um ensino tradicional, hierárquico e vertical, fazendo emergir uma noção de ensino, como mediação e construção coletiva, priorizando um conceito de aprendizagem autônoma, que “implica uma dimensão de autodireção e autodeterminação no processo de educação” (BELLONI, 2012, p. 49), centrada no aprendente, de modo a formá-lo para a autonomia e a criticidade. A autora (2012, p. 2) ainda continua apontando que diante desse contexto:

O papel da educação na sociedade – a definição de suas finalidades maiores – está se transformando e suas estratégias vêm sendo modificadas de modo a responder às novas demandas, notoriamente com a introdução de meios técnicos e de uma flexibilidade maior quanto às condições de acesso a currículos, metodologias e materiais.

A relação entre homem e tecnologia caracteriza-se pela complexidade das formas como o humano e a máquina dialogam e produzem sentidos, de forma individual e coletiva nesses novos tempos, definidos pela recriação de conceitos e das relações sociais. Segundo Brasil (1999, p. 03), vivencia-se “uma era da info-tele-computocracia onde um novo jogo de saberes e relações produz sistemas econômico-sociais muito singulares”, construindo, desse modo, “uma civilização dos recursos técnico-operacionais sob a condição imperativa da máxima acumulação capitalista”, a qual interfere nos modos de ensinar e apreender os bens culturais.

Neste contexto, a educação é um processo inerente à constituição do homem, que acontece por meio da transmissão de conhecimentos e valores da cultura formal e erudita; e nessa mediação, as IES de EAD configuram-se como um dos principais meios de acesso a este bem, onde diversos atores atuam na construção de um veículo de promoção de igualdades e oportunidades de produção do conhecimento. Silveira (2001, p. 29) aponta que nesse novo cenário, o conceito de aprendizagem, principalmente mediada pela internet, define-se como:

[...] um processo permanente e personalizado; a aprendizagem em rede é cooperativa; ao interagir, obtendo e gerando hipertextos, se está praticando e desenvolvendo uma inteligência coletiva; é fundamental reconhecer, enaltecer e disseminar pela rede os saberes desenvolvidos pela comunidade; cada cidadã e cidadão deve buscar desenvolver na rede múltiplas competências.

Nesse contexto social globalizado, a educação superior tem participação efetiva e determinante, tanto na formação dos indivíduos “e principalmente, pelo potencial criativo que ao homem está destinado no seu próprio processo de desenvolvimento” (GRINSPUN, 2001, p. 3), o que implica na criação de um projeto consciente de atuação das IES e do professor em situações concretas de aprendizagem mediadas pela contribuição das tecnologias educacionais como forma de promover a construção do conhecimento na EAD.

Essa discussão remete para o conceito de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), conforme aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p. 135), ao proporem uma definição que parte do pressuposto teórico de que tecnologia educacional são todos os recursos tecnológicos, dispostos a interação em ambientes de aprendizagem e dizem

[...] respeito aos recursos tecnológicos que permitem o transito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores, etc. [...] Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros.

Entretanto, o trabalho escolar com as tecnologias, mesmo na EAD, em que a maioria das atividades de ensino e aprendizagem é em plataformas *online*, algumas vezes, ainda é voltado apenas para a simples reprodução de conteúdos, constituindo-se como mero instrumento a serviço de uma pedagogia tradicional, por meio de práticas reducionistas em sala de aula. Isso significa que a proposta dos PCNs para a utilização das tecnologias a serviço de um ensino interativo e crítico, seja presencial ou a distância, ainda precisa ser mais bem compreendida pelos professores. Isso deve está claro na organização do projeto curricular das IES, de modo que elas cumpram um papel de produção de sentidos e interação nas práticas de ensino. Coscarelli (1999, p. 08) afirma que

“tão importante quanto a tecnologia em si, é como ela está sendo usada para fins educacionais”.

Os desafios que essas mudanças acarretam implicam diretamente nos modos como se produz e disseminam os materiais didáticos da EAD, considerando as formas de circulação e atuação dos sujeitos no mundo da aprendizagem nesta modalidade de ensino, influenciados pelas tecnologias e pelos novos letramentos que delas emanam. Deste modo, trata-se, a seguir, especificamente, das conciliações e possibilidade de aprendizagem no ensino superior, a partir da aproximação entre TICs e EAD.

1.3 TICs e EAD: conciliações e possibilidades de aprendizagem no ensino superior

A EAD tornou-se cada vez mais presente na vida das pessoas, em razão da velocidade, qualidade, rapidez e segurança constituírem as características fundamentais no âmbito educacional, favorecendo assim, maior adesão dos sistemas de ensino, pois, a barreira geográfica é superada pelo acesso onipresente no mundo digital. Essa condição desperta interesse e atenção dos sujeitos do processo, já que a desmaterialização da informação mantém uma relação dialética entre a realidade e a virtualidade. Neste sentido, Souza (2011, p. 67) enfatiza:

A educação a distância independente do formato que venha ter, já que cada projeto educacional é estruturado, conforme suas finalidades e objetivos ocorrem sem que haja a necessidade da presença física de alunos e professores ao

mesmo tempo e num mesmo lugar. O conceito de espaço e tempo é modificado, e em função desta especificidade, as TICs configuram-se como elementos norteadores da aprendizagem, potencializando a integração entre os sujeitos envolvidos e o conhecimento desejado.

Nessa visão, entende-se que as tecnologias, como ferramentas mediadoras da EAD, tornam-na um espaço democrático, interativo e colaborativo na produção de conhecimentos, na qual professor e aluno reavaliam suas posturas no processo de construção e reconstrução do conhecimento, independentemente do espaço físico, uma vez que o crescimento pessoal e profissional depende da comunicação sinérgica entre mundo real e virtual. Nesse sentido, o educador é responsável por articular os recursos proporcionados pelas tecnologias de informação, as quais contribuem para o desenvolvimento de uma postura epistemológica do corpo discente, através da sistematização do conhecimento de forma colaborativa.

A centralidade dessa discussão parte do fato de se considerar importante uma articulação entre as TICs e a prática pedagógica no âmbito do ensino superior, na proposta de EAD. Para tanto, faz-se necessário considerar as especificidades, os avanços e os desafios dessa modalidade de ensino. A reflexão de Almeida; Valente (2011, p. 14-15) compreende essa questão a partir da concepção curricular de ensino:

O currículo se desenvolve na reconstrução desse conteúdo prescrito nos processos de representação, atribuição de significado e negociação de sentidos, que ocorrem primeiro

no momento em que os professores elaboram o planejamento de suas disciplinas, levando em conta as características concretas do seu contexto de trabalho, as necessidades e potencialidades de seus alunos. [...] Em seguida, o currículo é ressignificado no momento da ação quando os professores alteram o planejado no andamento da prática pedagógica conforme as demandas emergentes de seus alunos.

O currículo no ensino tradicional presencial tem apresentado limites em relação à imaginação, criatividade, comunicação, análise e reflexão do conteúdo o qual é aprendido em sala de aula. Neste caso, entende-se que a EAD mediada pelas TICs, com a flexibilidade nos horários, baixo custo, biblioteca *online*, comunicação interativa entre os professores e alunos e estrutura administrativa e pedagógica adequadas, despertam a atenção e o interesse dos alunos pelo sistema educacional, uma vez que suas necessidades e desejos são satisfeitos pela versatilidade e agilidade na construção do conhecimento no ensino superior.

Dentre as vantagens e benefícios da EAD, os alunos do ensino superior têm a oportunidade de acessar o sistema virtual de aprendizagem de qualquer lugar do mundo, o que se torna o diferencial em relação ao ensino presencial, o qual, muitas vezes, utiliza materiais didáticos restritos a uma visão conteudista de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, compreende-se que a dinâmica da modalidade da EAD amplia a visão do aluno, no que se refere à assimilação e construção do conhecimento, pois esse tipo de ensino ocorre pelo saber voltado para a

aplicação prática, por meio de estratégias didático-pedagógicas que simulam as demandas do mercado de trabalho. Essa condição possibilita ao corpo discente identificar seus pontos fortes e fracos no processo de aprendizagem, ajudando-o a prever e controlar o desempenho no ambiente virtual com ajuda do professor e dos tutores. Neste sentido, Lopes *et al* (2010, p. 198) destaca:

É o modelo ideal para pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho, que precisam viajar, têm pouco tempo à disposição, mas querem estudar para conseguir se estabelecer no trabalho ou para ter a possibilidade de ser promovido no emprego. É também o modelo ideal para qualquer pessoa, jovem ou adulto, inserido no mercado de trabalho ou não, que estando motivado para estudar um curso superior, quer exercer sua autonomia no gerenciamento do processo ensino-aprendizagem.

Nessa concepção, a educação a distância estimula o comportamento autodidata do aluno do ensino superior, pois o acervo de material disponibilizado no espaço virtual de aprendizagem e ferramentas de comunicação como chat, fórum, email desburocratizam a comunicação, a qual, tradicionalmente, é centralizada apenas no professor, uma vez que existem também colaboradores (tutores) no sistema virtual de aprendizagem, capacitados para esclarecer dúvidas sobre a questão administrativa e pedagógica *online* em tempo real. Tais condições aumentam a qualidade do ensino e da aprendizagem, já que o professor apresenta maior tempo para a

organização dos conteúdos/habilidades e atenção ao aluno, por outro lado, a EAD fideliza os alunos, visto que a comodidade e versatilidade estão presentes.

Nessa perspectiva, percebe-se que a educação à distância possibilita ao aluno gerenciar seu curso, ritmo e disciplina conforme sua necessidade, pois o ambiente virtual de aprendizagem é flexível, disponibilizando cronogramas, datas e prazos com espaço de tempo em relação a provas, atividades e conteúdos. Essa vantagem otimiza o tempo do corpo discente, concedendo oportunidade para organizar-se com relação a atividades recreativas, trabalho ou imprevistos. Lopes *et al* (2010, p. 198) acrescenta:

Outra vantagem deste modelo é que oferece maior flexibilidade de tempo e, sobretudo, de espaço. Isso facilita que pessoas que moram no interior (sobretudo em regiões distantes ou de difícil acesso) possam realizar seus estudos de nível superior. Essa flexibilidade está sendo acolhida também por moradores das grandes cidades que preferem evitar os longos deslocamentos e as despesas de locomoção, assim como o desgaste de se submeter diariamente ao estresse dos grandes centros urbanos.

O autor aponta outra vantagem do ensino a distância, que é o fator logístico, já que os alunos de cidades metropolitanas e do interior deparam-se com as condições adversas de deslocamento. Assim, os alunos do ensino superior que trabalham em horário comercial têm a possibilidade de redefinir seus horários de estudo, de acordo com sua necessidade, evitando a burocracia do ensino presencial, que exige

o cumprimento rígido e inflexível da política educacional da instituição. Conforme Alves (2011, p. 84-85):

Somando-se a isso, a metodologia da educação à distância possui uma relevância social muito importante, pois permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo ou horários tradicionais de aula, uma vez que a educação à distância contribui para a formação de profissionais sem deslocar de seus municípios.

Nessa perspectiva, a EAD no ensino superior é uma realidade que, para obter resultados qualitativos, precisa de engajamento das instituições na capacitação de recursos humanos, aquisição de estrutura física, administrativa, pedagógica e produção de material didático adequado.

Na sequência, no capítulo II, é reforçado o papel que as NTDICs assumem nessa modalidade de ensino (EAD), corroborando para a desburocratização das formas de comunicação e ensino na atualidade.

CAPÍTULO II

NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD

As Novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (NTDICs) provocam mudanças nas formas como se processam as práticas sociais e culturais dos sujeitos no mundo. As redes interconexas de conhecimento ampliam as noções de ensino e aprendizagem, na medida em que alteram as formas como se apresentam os objetos do conhecimento, considerando-se, deste modo, que ensinar e aprender são atividades recíprocas, mútuas, complementares, que se (des)fazem e se (des) constroem na relação entre os sujeitos da aprendizagem.

No ensino superior pela modalidade EAD, a forma como se articulam os saberes adquiridos e os saberes prévios no processo de ensino e aprendizagem pressupõe uma relação de engajamento e ressignificação dos propósitos do ensino mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação

(TICs), as quais se ampliam e incluem as digitais, daí a denominação NTDICs. As ferramentas tecnológicas alcançam dimensões sociais, políticas e culturais que ultrapassam os paradigmas tradicionais e possibilitam uma reestruturação nos processos cognitivos de pensar e agir no mundo, com o propósito de possibilitar uma construção colaborativa do conhecimento. Nessa perspectiva, Cecilio (2012, p. 14) afirma que as NTDICs:

Ao estabelecer as conexões por meio de dispositivos tecnológicos e de convergência de mídias, [...] propiciam a formação de links entre diferentes culturas, que agora passam a ter a possibilidade de se comunicar, se expor, de intercambiar multirrelações e interfaces entre sujeitos e máquinas, favorecendo transformações nos diferentes setores da vida social e introduzindo novas formas de se produzir conhecimento e cultura.

Essas novas conexões pressupõem novos letramentos, que estão relacionados às formas como a leitura e a escrita têm assumido configurações diversas nos modos como o mundo se organiza hoje textualmente. Para afirmar isso, parte-se do princípio de que o mundo é organizado em forma de textos, ou ainda, os textos contêm a organização discursiva do mundo. Por isso, o surgimento de novas formas de textos (hipertextos), e por consequência, novos gêneros e letramentos são resultantes de um novo mundo que já existe, fruto das mudanças ocasionadas pela globalização e pelas perspectivas futuristas do

século XXI, e que, portanto, precisa ser (re)lido e (re)interpretado.

De acordo com Lima; Silva; Araujo (2013, p. 5), nesse processo, “a tecnologia provoca o desvendar de uma verdade encoberta e viabiliza uma nova forma de ver o mundo, com a possibilidade de desvelar incontáveis possibilidades de trazer à tona o que antes não era possível alcançar”. E ao dar-se conta disso, as IES e a sociedade, de uma forma em geral, devem adotar uma postura crítica, autônoma e transformadora nas formas como interagem com essas ferramentas, não apenas respondendo comandos, mas refletindo e ampliando sobre seus sentidos e propósitos.

A reflexão dos autores propõe que se pense nas formas de produção do material didático para a EAD, como se discute neste estudo, através do reconhecimento da importância da elaboração e produção de materiais didáticos dinâmicos e flexíveis, de modo que possibilite aos alunos o conhecimento compartilhado e as ações livres no processo de escolhas autônomas e livres, como resultando de processos mentais e da interação com as ferramentas tecnológicas. Segundo Moran (1994, p. 06):

Os meios de comunicação operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com sinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante (como os vídeosclips). Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música, integra-se dentro de um contexto

comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens.

O posicionamento do autor chama a atenção para o papel das IES na sua sistematicidade curricular, a qual deve ser construída considerando as mudanças que ocorreram nos processos de ensino e aprendizagem, decorrentes da presença de recursos e ferramentas tecnológicas, as quais exigem novos posicionamentos e atitudes dialógicas e responsivas no processo de discussão e compreensão do texto. Nessa perspectiva, a compreensão é considerada como um movimento dialógico, segundo Bakhtin (1997, p. 131), acrescentando que na linguagem é ativa, responsiva, vinculada a um processo de identificação, uma vez que só ela “permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo”.

Conforme os pressupostos de base bakhtiniana, a aprendizagem compreende uma troca de saberes, e que, nesse percurso, segundo Moran (2007, p. 165), a relação entre novas tecnologias da mídia eletrônica e os sujeitos da aprendizagem “é prazerosa - ninguém obriga - é feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa - aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam”, de modo que cabe as IES uma apropriação pedagógica das ferramentas da mídia tecnológica aos propósitos de ensino e aprendizagem, visando à formação crítico do sujeito.

A interatividade entre alunos e mídias digitais acarreta, desse modo, mudanças paradigmáticas nos processos educativos, e que devem ser pensadas no sentido de superação das fragilidades no ensino causadas pelo uso simples e ingênuo desses recursos tecnológicos, os quais devem estar presentes nos materiais didáticos da EAD, exigindo do aluno novas habilidades de interação com a tecnologia nos processos de leitura e escrita, conforme se trata a seguir.

2.1 O aluno e a interatividade tecnológica nos processos de leitura e escrita mediada pelas mídias tecnológicas

Leitura e escrita são processos interligados. Impossível pensá-los e praticá-los separadamente. São de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem, o que inclui as aprendizagens mediadas no mundo virtual, propostas pela interatividade que deve fazer parte dos materiais didáticos da EAD.

Os novos formatos de texto e organização da escrita na sociedade pressupõem uma nova concepção de leitura e de mundo. Desse modo, segundo Chartier (1998, p. 13) houve “uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler”, e assim, conforme Menezes de Souza; Monte Mór (2006, p. 105):

O conceito de leitura passa a ser primordialmente o exercício de uma opção de trajetória pela página e a subsequente

aquisição seletiva de informações parciais presentes em diversos locais na mesma página [...] tornando complexa e multifacetada a experiência de 'ler'.

Atualmente, com a interferência das mídias tecnológicas, a leitura e escrita assumem novos formatos, outras dimensões na sociedade, instaurando-se assim uma nova fase na história de desenvolvimento desses processos. O acelerado avanço das formas de comunicação ampliou os espaços de circulação dos textos, gêneros e suportes da escrita, de modo que é possível afirmar, segundo Marcuschi (2010, p. 18), que “a mudança mais notável [...] não diz respeito às formas textuais em si, *mas sim à nossa relação com a escrita*”, uma vez que “escrever pelo computador no contexto da produção discursiva dos *bate-papos* síncronos (*on-line*) é uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, mas não propriamente uma nova forma de escrita”, ou seja, são os hábitos e os costumes do homem relacionar-se com a escrita que se alteraram com o tempo. Nessa emergência das mudanças do século XXI, Bellei (2002, p. 19) também reflete:

Trata-se da mudança da página para a tela que, alterando as formas de fluxo e recepção do conhecimento, coloca em xeque valores perenes da civilização ocidental, como a capacidade humana para produzir e absorver e produzir discursos complexos, a possibilidade de formação do indivíduo e de uma ética individual, e a capacidade de entendimento histórico.

Complementando esse mesmo raciocínio, Goulart (2004, p. 53) diz que: “novas condições de produção

determinam novas formas de ler e escrever, e que, portanto, a leitura na tela do computador requer, de certa forma, um sistema de convenções diferentes daquele que regula o texto impresso”. Dessa maneira, a historicidade dos fatos revela que a alterabilidade nos usos da escrita está ligada aos contextos e as necessidades de comunicação e interação que elas possibilitam socialmente.

A ruptura com esse paradigma tradicional e linear no tratamento e usos da leitura e da escrita pressupõe que as IES de EAD se afastem do afã apenas pedagógico e didático e pensem na condução didática a ser apresentado nas plataformas de aprendizagem, no sentido de preservar o significado do ler como forma de prazer e sedução, seja qual for o formato em que essa leitura se apresente (na folha do caderno ou na web aula); incluindo a diversidade de gêneros digitais e os hipertextos clicados no cotidiano. Para Lévy (1999, p. 75):

Um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletiva.

Considerando essa questão, em entrevista a Revista Nova Escola, na seção de Língua Portuguesa, em 2007, Roger Chartier traça algumas considerações acerca das mudanças que vem ocorrendo com a leitura e a escrita, ocasionadas, principalmente, pelo avanço

das tecnologias, uma verdadeira “evolução midiática” ou “revolução digital”, causada pelo surgimento de novas formas de interação verbal e social, produzidas na internet. De todas as mudanças -, desde a passagem da leitura oral para a silenciosa, a expansão dos livros e jornais -, o autor considera que a mais radical é a atual, em que houve “a transmissão eletrônica de textos” (p. 3).

Se existem então novas formas de apresentação e novos suportes da leitura e da escrita, surgem, também, alguns questionamentos acerca do modo como as IES vão organizar o material didático da EAD, pensando nas alterações que isso pode trazer ao comportamento do leitor no processo de compreensão leitora: Que papel assume nessa história? Têm-se novos leitores (nativos digitais)? E os leitores antigos (imigrantes digitais), mudaram as formas de ler para adaptarem-se a esta cultura, ou estão à margem desse mundo? São marginalizados tecnológicos? Partindo disso, reflete-se como se dá a relação entre leitor e a interatividade tecnológica nos processos de compreensão leitora desses novos formatos de textos.

Além do rápido acesso à leitura, os materiais didáticos da EAD, seja o livro didático impresso ou a web aula, principalmente, devem possibilitar novas formas de interação, por meio de mecanismos textuais, verbais, linguísticos, visuais e sonoros, que movimentam e transplantam dos sentidos materializados no texto computadorizado/digital para o campo cognitivo e para a subjetividade do leitor, no processo de compreensão e construção de sentidos.

Há, no entanto, que se considerar algumas particulares assumidas pelo leitor na interação com as NTDICs no processo de leitura. Grigoletto; Nardi; Schons (2011, p. 49) consideram que houve um processo de ‘desterritorialização’ em virtude da virtualização da leitura, “- não só dos espaços, mas também do tempo – é uma característica marcante do virtual”, que interfere no processo de “entendimento, não só no virtual, mas também no atual e até no real”; assim, o espaço discursivo e interativo das mídias possibilita instabilidade na compreensão leitora, considerando que nesse processo de virtualização “a passagem do empírico ao discursivo não ocorre de forma neutra, e está atravessada por um novo modelo de discursivizar, de se inscrever no discurso” (p. 52), tendo como ponto de referência, “as determinações sócio-históricas e ideológicas decorrentes da emergência da rede na nossa sociedade”.

Desse modo, o ato de ler implica uma tomada de decisão, uma escolha, um posicionamento e uma construção social particular do mundo de cada leitor, ou seja, os sentidos do texto não são dados pelo autor, mas pertencem ao domínio do leitor e as condições de recepção do texto – virtual, neste caso, nos contextos específicos. Segundo Freire (2011, p. 19), a

[...] compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se

prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Sendo assim, no universo das tecnologias é preciso considerar que o papel do leitor é de absorvedor e construtor de significados sobre o texto e as diversas linguagens que compõem o material didático na EAD, como o sonoro, o visual, os links, entre outros, demandando habilidades leitoras específicas. Segundo Rojo (2013, p. 21), “uma dessas novas aprendizagens de novos hábitos é saber lidar com o funcionamento hipertextual do texto contemporâneo”. Esses novos formatos dos textos em espaços eletrônicos de EAD provocam alterações nas relações entre leitura e escrita, posto que:

O novo suporte do texto [telas de computadores, celulares, *smartphones*, *tablets* etc.] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na imagem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (CHARTIER, 1998, p. 88-91)

Com o advento das NTDICs, o ato de ler, interagir e produzir sentidos sobre texto e hipertextos está relacionado à capacidade de conectar as diversas informações que compõem os textos em seu caráter

multissemiótico e multimodal. Esses tetos se constituem de uma variedade de gêneros digitais, demandando que o leitor tenha um papel ativo, criativo, dinâmico e crítico, no desencadeamento de processos cognitivos referenciais de liberdade e autonomia sobre o objeto lido, assumindo, desse modo, uma condição de co-autor.

Considerando essa realidade, a forma como as ideias são veiculadas na abordagem didática da EAD devem possibilitar um movimento retórico e dialético entre o autor e o leitor, por meio de estratégias de troca de experiências e atribuição de sentidos, de forma muito subjetiva, uma vez que os processos de leitura e escrita situam-se no entremeio sujeito e o mundo. Funcionam como etapas de tomada de consciência de si mesmo, interação social e participação crítica dos sujeitos na sociedade, por meio da enunciação da palavra. Assim, a escrita inscreve-se como resultado de uma leitura. Para Lévy (1999), no mundo virtual, ler e escrever significa uma interação e um processo de escolha entre um leque de ligações preestabelecidas pelo autor do texto ou hipertexto, de modo a ampliá-las e a ressignificá-las, conforme as experiências particulares e as visões de mundo do leitor internauta.

Por meio da leitura no mundo virtual, “as pessoas procuram descobrir, cultivar e empregar seus supostos recursos interiores e transformar sua subjetividade” (RUDIGER, 1996, p. 11). Ler não é apenas uma decodificação dos signos linguísticos, mas significa o estabelecimento de uma ponte de sentidos e

significados entre o simbólico e o real. A compreensão do objeto lido é alcançada a partir do desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas e dos fenômenos sociais e de ampliar as percepções de mundo, de forma heterogênea.

Considerando o papel do leitor nesse processo, destacam-se as diferenças de comportamento entre os nativos digitais e os imigrantes digitais. Os teóricos (DINIZ, 2010; TAPPSCOTT, 2009; PRENSKY, 2001) dividem as gerações desse “novo mundo” em: geração de veteranos, geração dos *Baby Boomers*, geração X, geração Y e geração Z.

Os veteranos são os nascidos entre as grandes guerras (1925 a 1945), numa época de pouca liberdade de expressão e autonomia sobre as coisas. A geração dos *Baby Boomers* nasceu no período entre 1946 e 1964, no contexto pós-guerra, de grandes mudanças na sociedade, com novas aberturas para o mercado de trabalho e o aumento da competitividade. A geração X refere-se aos que nasceram a partir de 1965 e se desenvolveu até 1979, com forte predominância no mercado de trabalho, sendo composta por pessoas práticas, que pensam mais em si mesmos e não apenas no trabalho, não se apegam em demasia a cargos ou funções formais, são mais adaptáveis, independentes e resistentes, estando sempre abertas a mudanças e novos desafios. As pessoas dessas três gerações são aquelas que aprenderam a usar as tecnologias digitais ao longo de suas vidas adultas, ou seja, as tecnologias chegaram quando eles já tinham uma mentalidade e

uma concepção de mundo definidas (DINIZ, 2010; PRENSKY, 2001).

A geração Y é composta por pessoas que nasceram entre 1980 e 1995, sendo a primeira geração definida popularmente como “nativos digitais”, ou seja, são pessoas que nasceram em uma sociedade que já tinha adotado o uso massivo das tecnologias nas atividades cotidianas e desenvolveram capacidades como a autoconfiança, ousadia, sociabilidade e independência; apreciam o questionamento, a liberdade e as mudanças. E a geração Z são aquelas que nasceram a partir de 1996 até os dias de hoje, chamados de “nativos digitais puros”. É uma geração que nasceu imersa nas modernas tecnologias de informação e comunicação, desconhecendo completamente as dificuldades existentes nas gerações mais antigas (DINIZ, 2010; TAPPSCOTT, 2009; PRENSKY, 2001).

Em síntese: a geração de veteranos e a geração dos *Baby Boomers* são consideradas “imigrantes digitais”; os nascidos na geração X podem ser classificados em ambas as gerações, dependendo do nível de contato que tiveram com as tecnologias de sua época, como rádios, televisores, máquinas de escrever, calculadoras, computadores, primeiros videogames etc.; e os da geração Y e Z compõem a realidade de “nativos digitais” e “nativos digitais puros”, respectivamente (PRENSKY, 2001).

Quadro 1 – Imigrantes Digitais x Nativos Digitais

	Imigrantes Digitais	Nativos Digitais
Manuseio	Liberação de informação lenta e controlada, obtida de fontes limitadas	Recebimento rápido de informação de múltiplas fontes multimídia
Processo	Processo simples com tarefa única ou limitada	Processo paralelo e com múltiplas tarefas (TV, canais, MSN, sms...)
Visão	Fornecer o texto antes das imagens, sons e vídeo	Processamento de imagens, sons e vídeos antes do texto
Sequencia	Fornecer informação de forma linear, lógica e sequencial	Acesso aleatório a informação de multimídia de hiperlinks
Rede de contato	Independente sem interação e network	Interagir/contactar simultaneamente com muitos
Tempo	Ensinar “quando programado” Exame	Aprender “em tempo real”
Gratificação	Recompensas postergadas	Recompensas imediatas
Forma	Ensinar pela grade curricular e avaliar com testes padrão	Aprender é o relevante, de uso imediato e divertido

Fonte: DINIZ (2010)

De acordo com Veem; Vrakking (2009, p. 12), os jovens desta época (os da geração Y e Z) podem ser denominados de “*Homo zappiens*”. Assim descritos:

A nova geração, que aprendeu a lidar com novas tecnologias, está ingressando em nosso sistema educacional. Essa geração, que chamamos geração *Homo zappiens*, cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o *mouse* do computador, o *minidisc* e, mais recentemente, o telefone celular, o iPod e o aparelho de mp3. Esses recursos permitiram às crianças de hoje ter controle sobre o fluxo de informações, lidar com informações descontínuas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades.

Diante de tal contexto, os leitores antigos (imigrantes digitais) precisam adaptar-se as formas como a leitura se apresenta, do contrário serão considerados como excluídos digitais, marginalizados tecnológicos, já que não lerão o mundo como ele se apresenta: de forma digital. Não se trata de reaprender a ler, uma realfabetização, mas de se habilitar para reconhecer e interagir criticamente (o letramento digital) com esses diversos formatos de leitura e escrita.

Prensky (2001), também ao tratar dessa questão, aponta que a grande fronteira que separa essas gerações é a forma de expressão. No que se refere ao aspecto da leitura, a principal diferença entre eles é que os imigrantes digitais tendem a buscar informações primeiramente em livros e outras formas de mídia impressa, coisas que são impensáveis para os nativos digitais puros, já que buscam a leitura diretamente nos espaços virtuais. Em análise da situação, Dagnaud (2011, p. 119), aponta que “[...] para

pesquisar a informação, eles [da geração Y e Z] recorrem mais à internet do que a imprensa escrita, manifestando mais confiança nos sites de informação online do que nas categorias mais antigas”.

Desse modo, ao pensar a organização didática na EAD é preciso considerar esses aspectos, que envolve a leitura e a escrita, e os diferentes sujeitos que realizam estas práticas, e que devem ser o alvo principal do processo de produção desse material, de modo que as NTDICs, os hipertextos e gêneros do discurso na esfera digital exerçam papel fundamental e singular na condução de suas leituras, e por consequência, de suas aprendizagens, fato que remete à necessidade de se discutir a formação e o papel do professor no contexto das tecnologias e da *cibercultura*, aspecto apontado por autores, como Carvalho; Kruger; Bastos (2000, p. 15): “a educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem”.

O aprofundamento dessa questão justificada pela reflexão dos autores aparece no item a seguir.

2.2 A formação e o papel do professor no contexto das tecnologias e da *cibercultura*

A influência das NTDICs nos diversos aspectos da vida humana e, principalmente no ensino, acarreta implicações na formação do professor e na imediata

prática pedagógica desenvolvida por ele em sala de aula, de modo a superar uma realidade de contradições e controvérsias a qual a educação (de vertente tradicional) ainda está mergulhada, por não acompanhar, muitas vezes, a velocidade do avanço às tecnologias. Sobre isso, Prensky (2001, p. 2) diz que:

[...] o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que **os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova.** (Grifos do autor)

A discussão em torno da formação do professor tem sido uma das demandas mais importantes da sociedade contemporânea, principalmente a partir da década de 1990, e considerando a dimensão das mudanças provocadas pelas tecnologias digitais, que de certo modo, redimensionaram aspectos teóricos e práticos da educação. Novos discursos enunciam a necessidade de investimento em processos de formação docente, que devem ir além da ação mecânica e tecnicista norteadas pelo paradigma newtoniano-cartesiano, materializado nas abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista do ensino (BEHRENS, 2005); mas formar profissionais críticos, reflexivos, propositivos e revolucionários (SHÖN, 2000/ZEICHNER, 1993), em seu fazer e em seu pensar, coerentes com a realidade.

A formação do professor deve respaldar-se no desafio que o profissional enfrentará em suas práticas cotidianas em sala de aula. No contexto das tecnologias e

da *cibercultura*, essa formação deve equilibrar-se por meio da relação que se estabelece entre teoria e prática, a partir do que esse aluno (em formação, futuro professor) é capaz de construir, analisando e interpretando a realidade por intermédio das fundamentações teóricas adquiridas durante o curso.

O atendimento a esta demanda depende também, em grande parte, de um processo de formação contínua, da autoformação e do investimento em pesquisas e meios que valorizem o pensar e o agir na organização e proposição de processos de ensino e aprendizagem alternativos para a compreensão e interpretação da realidade social provocada pelas mídias tecnológicas digitais do século XXI, posto que nos contextos de ensino,

Os novos meios abrem outras possibilidades para a educação, implicam desafios para o trabalho docente, com sua matéria e seus instrumentos, abrangendo o redimensionamento do ensino como um todo: da sua dimensão epistemológica aos procedimentos mais específicos, passando pelos modos de objetivação dos conteúdos, pelas questões metodológicas e pelas propostas de avaliação. (BARRETO, 2004, p. 23)

O imediatismo de mudança dessa situação passa pelo entendimento de que as tecnologias digitais, presentes no ciberespaço, construíram um novo parâmetro cultural, alterando as formas de ensino e aprendizagem na atualidade.

[...] o ciberespaço potencializa o surgimento de comunidades virtuais e de agregações eletrônicas em geral que estão

delineadas em torno de interesses comuns, de traços de identificação, pois ele é capaz de aproximar, de conectar indivíduos que talvez nunca tivessem oportunidade de se encontrar pessoalmente. Ambiente que ignora definitivamente a noção de tempo e espaço como barreiras (CORRÊA, 2004, p. 05)

Essa é uma questão que deve ser levada para a formação do professor, pois a realidade exige, portanto, um profissional prático-reflexivo, que nas situações práticas de dúvidas e incertezas possa recorrer à investigação como uma forma de decidir e de intervir significativamente em tais contextos, fazendo surgir novas concepções para a prática, agindo consoante às novas dinâmicas de ensino e aprendizagem que emergem dessa sociedade da *cibercultura*, a qual é explicitada nas reflexões de Corrêa (2004, p. 02) e Lemos (2003, p. 01), respectivamente:

A cultura contemporânea passa a ser caracterizada pelo uso crescente de tecnologias digitais, cria-se uma nova relação entre a técnica e a vida social e, ao mesmo tempo, proporciona o surgimento de novas formas de agregação social de maneira espontânea no ambiente virtual, com práticas culturais específicas que constitui a chamada cibercultura.

A cibercultura nada mais é do que a cultura contemporânea em sua interface com as novas tecnologias de comunicação e informação, ela está ligada às diversas influências que estas tecnologias exercem sobre as formas de sociabilidade contemporâneas, influenciando o trabalho, a educação, o lazer, o comércio, etc. Todas as áreas da cultura

contemporânea estão sendo reconfiguradas com a emergência da cibercultura.

Vive-se atualmente em uma sociedade de redes. Redes que se interconectam e formam ininterruptamente uma série de consequências imediatas nas formas como se organizam as relações em sala de aula, a qual é construída pela articulação entre discursos, que, muitas vezes, não são compartilhados por professores e alunos, considerando-se o contexto de formação e vida dos primeiros e o atual contexto de nascimento e formação dos últimos, em que os sujeitos “nascem em uma cultura que clica e é responsabilidade dos professores entrarem no universo de seus alunos” (MENDELSON, 2013, p. 109).

A consciência dessa realidade é essencial para o desenvolvimento de uma prática ajustada ao processo de ensino e aprendizagem na EAD, assegurando aos sujeitos da aprendizagem a apropriação dos conteúdos curriculares e as condições de uso social destes, no campo do trabalho e da vida cidadã coletiva. O entendimento dessas relações resultará em propostas de integração de culturas e de aprendizado para os próprios professores, ao desenvolverem a capacidade de autorreflexão sobre a prática docente e a mudança na realidade social de aprendizagem dos alunos.

Essa diversidade de situações existentes em decorrência das novas tecnologias digitais deve servir para que o professor desenvolva estratégias de ensino que envolvam as possibilidades de aprendizagem de

cada aluno, intervindo não apenas com um método, pronto e acabado, mas proporcionando situações que desenvolvam os aspectos cognitivos, o senso crítico e a capacidade de lidar de forma autônoma com as NTDICs, pois segundo Rojo (1998, p. 176), o papel da escola como “principal agência de um tipo de letramento, o acadêmico”, é de ser veículo de promoção de atitudes e práticas de letramento, pois “serve de cenário privilegiado para o exame dos aspectos ideológicos, socialmente determinados, [...] quando contrastamos aspectos de subculturas letradas fora da escola com aspectos da subcultura letrada em contexto escolar”. Dentre essas subculturas, situam-se as advindas do mundo digital, e que devem ser articuladas aos contextos de aprendizagem, como se trata a seguir.

2.3 NTDICs na educação: contribuições didático-pedagógicas

No Brasil, a EAD faz parte do debate da melhoria da expansão e qualidade de ensino e da definição das políticas públicas de educação, do ensino básico ao superior. Em reconhecimento disso, Nova; Alves (2002, p. 42) apontam:

Com a difusão das tecnologias de comunicação em rede, esse cenário começa a se modificar, visto que as possibilidades de acesso a informações e conhecimentos sistematizados, assim como as interações entre diferentes sujeitos educacionais ampliaram-se significativamente. Além do fato de que a chamada *revolução digital* tem transformado e ressignificado

boa parte dos sistemas de organização social, incluindo as formas de ser, estar, sentir e se comunicar do homem urbano no mundo contemporâneo, o que traz profundas conseqüências para o domínio do conhecimento.

As NTDICs proporcionaram mudanças qualitativas e quantitativas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a internet, por exemplo, apresenta um maior acervo de informações sobre diversas concepções teóricas nas quais inter cruzam-se, facilitando a elaboração de hipóteses funcionais sobre determinado fenômeno estudado. Diante disso, a forma do aluno ser, estar e sentir torna-se uma unidade indissolúvel na manipulação do conhecimento, pois a volatilidade da informação permite a capacidade de professor e aluno ensinar e aprender simultaneamente.

A importância desses mecanismos tecnológicos deve-se ao fato de a EAD ter adquirido grande centralidade nas políticas educacionais, com o propósito dos Estados ampliarem as ações de controle e fiscalização sobre as Instituições e os sistemas educacionais. Desse modo, entende-se que as NTDICs contribuem para expandir as informações e facilitar a produção de conhecimentos. A escola como instituição responsável pela formação do aluno precisa assumir um novo posicionamento, mediante as mudanças ocorridas, a fim de atender as expectativas do aluno e da sociedade tecnológica. Desta forma, torna-se imprescindível o uso das tecnologias na educação, tendo em vista que elas precisam ser utilizadas como

elementos mediadores para superação da escola dicotômica. Kupfer (1996, p. 08) diz que:

O fato de uma informação (escrita, imagética, sonora, etc.) estar armazenada digitalmente, ou seja, ser reduzível a uma combinação de números, faz dela algo distinto de uma mesma informação, armazenada analogicamente. Quando temos uma informação digital, temos, na verdade, uma combinação de códigos que são, no momento em que são utilizados (atualizados), traduzidos para uma interface de comunicação específica: a impressão da escrita numa folha de papel, o som de uma voz numa caixa de som, a imagem de um filme numa tela de vídeo.

As NTDICs mudaram significativamente a qualidade de vida das pessoas, portanto, na educação não é diferente, pois a desmaterialização da informação permite que as pessoas disseminem o conhecimento, de forma generalizada, visto que o espaço virtual, ao mesmo tempo em que oferece o conhecimento sistematizado, também concede a experiência informal com o fenômeno estudado. Segundo Valente (1999, p. 120)

Se quisermos que a Informática na Educação ultrapasse os limites do modismo, é preciso investir na transformação da Escola para que ela possa abraçar novas iniciativas, contribuindo assim, para que tais propostas atinjam, de forma significativa, a ponta do processo educativo: os alunos.

Nesse contexto, entende-se que as NTDICs contribuem para expandir as informações e facilitar a produção de conhecimentos. Entretanto, a pedagogia centralizadora é inflexível, portanto, limitada aos meios

lineares, formais, prontos e acabados, seguindo os ditames da reestruturação e produtividade que se baseia na cadeia de comando, isto é, hierarquia de poder, que desvirtua a subjetividade do aluno do seu contexto social. Dessa forma, entende-se que as NTDICs, com função de mediação, transcendem essa perspectiva, uma vez que o conhecimento ocorre pela capacidade do professor e aluno adaptarem-se às formas de aprender e ensinar. Para Arruda (2004, p. 14):

A utilização de tecnologias educacionais no contexto escolar está inserida em uma realidade econômica mais ampla, marcada por um processo de reestruturação capitalista que gerou a organização de movimentos de mudanças pedagógicas, não apenas no Brasil, como também em outros países, como, Chile, Portugal e Espanha.

Nesse sentido, todas as dimensões da sociedade e em extensões mundiais – diversos continentes e países – foram influenciadas pelas mudanças tecnológicas. Fato que provoca o repensar das práticas na vida social e formas de agir, em casa e fora dela; na sala de aula e na escola, como instituição de ensino responsável por contribuir para a sistematização do conhecimento historicamente elaborado no decorrer da história da humanidade.

Ao lidar com as tecnologias, a escola deve ter como objetivo principal “[...] propiciar condições para que o aluno aprenda a buscar informações e saiba usá-las ao invés de recebê-las e memorizá-las, esquecendo rapidamente” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p. 79). Nesse sentido, essa instituição é um espaço que tem o

papel de proporcionar ao aluno, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental ao ensino superior, um contato com computadores, com a web e com vários multimeios, que podem ser usados como ferramentas didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Tajra (2007, p. 45) destaca que:

No início da introdução dos recursos tecnológicos de comunicação na área educacional, houve a tendência a imaginar que os instrumentos iriam solucionar os problemas educacionais, podendo chegar, inclusive, a substituir os próprios professores. Com o passar do tempo, não foi isso que se percebeu, mas a possibilidade de utilizar esses instrumentos para sistematizar os processos e a organização educacional e uma reestruturação do papel do professor.

Considerando essas ideias, é possível apontar que a tecnologia utilizada como recurso didático tem o objetivo de constituir-se como ferramenta apoiadora dos docentes em seu fazer pedagógico. Entretanto, as concepções sobre as tecnologias na educação precisam de estudos de aprofundamento, com vistas à aplicação educacional, o que se torna necessário um alinhamento pedagógico do seu conceito e de seu papel na formação do professor, e conseqüentemente, dos alunos, a fim de que este passe a utilizá-la de forma consciente em sala de aula, aspecto que se evidencia, por exemplo, pelo modo como os materiais didáticos estão dispostos nas plataformas de ensino online.

Portanto, a escola do século XXI tem uma função educativa e social, que perpassa principalmente pela inserção das tecnologias no seu fazer didático-

pedagógico. De tal modo, no próximo capítulo, apresenta-se a relevância do modo como os materiais didáticos, como objetos de aprendizagem, aparecem na modalidade EAD, no ensino superior.

CAPÍTULO III

MATERIAIS DIDÁTICOS E OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA EAD

A EAD contribui para minimizar os limites das barreiras geográficas, na medida em que possibilita uma maior autonomia na organização do acesso a plataformas de estudos, flexibilização nos horários e locais de estudos. Desse modo, compreende-se que os custos dos materiais didáticos são reduzidos e a interação entre os alunos e professores é otimizada pela variabilidade da cultura de cada um, pois os sujeitos desse processo acessam as atividades escolares de qualquer lugar ou ponto do mundo. Com isso, facilita a troca de ideias, conhecimentos e experiências. Diante desse ponto, este capítulo traz essa discussão.

3.1 Produção didática na EAD e a regulamentação nos documentos oficiais do Ministério da Educação

Toda e qualquer proposta pedagógica de ensino e aprendizagem pressupõe uma organização sistêmica, um plano delineador dos caminhos estruturantes das especificidades do ensino, e na EAD, essa lógica é fundamental para o cumprimento de seus objetivos. De modo que existem os Referenciais de Qualidade para

Educação Superior a Distância, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), sob representação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em agosto de 2007, com concepções concretas e claras. Embora não tenha força de lei, constitui-se um referencial norteador das ações políticas e pedagógicas a serem tomadas nesse segmento de ensino.

A orientação para a produção de material didático na EAD deve garantir à uniformidade, do ponto de vista do conteúdo e pedagógico, de acordo com a concepção de ensino e aprendizagem da IES, de modo a contemplar aspectos, como a proposta do curso, a forma, o conteúdo, o alcance dos objetivos de cada curso ou disciplina, o papel dos tutores, dos alunos, por meio de uma apresentação que seja interativa, estimulante, compreensível e atraente o suficiente, para conquistar e manter o aluno no ensino. A este respeito, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007, p. 13) é bastante claro:

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento.

O documento aponta ainda para questões como a escolha do tipo de mídia a ser utilizada na produção do

material didático, seja impresso ou virtual, seguindo aspectos que contemplem a filosofia epistemológica do projeto de curso da IES, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, o contexto socioeconômico e de recepção desse material, o qual deve ser adequado a linguagem do público-alvo.

Quanto à produção do material, deve ser um processo criterioso e acompanhado por uma equipe multidisciplinar pedagógica, composta por professores, especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvedores de páginas web, entre outros profissionais com especialidade em EAD. Essa ação ocorre com a finalidade de avaliar e propor alternativas de ajustes aos objetivos de ensino da IES e garantir que aconteça a interação necessária ao formato da EAD, visando à efetiva aprendizagem do aluno. Preti (2009, p. 21) ressalva que:

É necessário entender também que o material didático do curso apresenta suas limitações. É um recorte no campo do saber que necessita ser expandido com a leitura de outros materiais bibliográficos (leituras complementares) e com a pesquisa (seminários temáticos).

Desse modo, a forma como este material é produzido influenciará diretamente na forma como o aluno assimilará o conhecimento. O material didático deve expressar a legitimidade e os propósitos a que o curso ou disciplina se propõe, no sentido de ampliar as competências dos alunos. “O material didático deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a

proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo” (BRASIL, 2007, p. 13).

O material didático deve ser um recorte de conteúdos que levem o aluno a pensar e aprender a ler e compreender os diversos tipos de textos utilizados como recursos didáticos. Os textos digitais apresentam diversos formatos, envolvendo aspectos de oralidade e escrita, por meio da circulação de diversos gêneros textuais, que ganham novas formas de leitura e interação social nos meios virtuais, uma vez que “hoje, a Internet tornou-se um imenso laboratório de experimentações de todos os formatos” (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Cabe enfatizar que, na produção dos materiais didáticos, é preciso recorrer à associação entre os diversos tipos de textos e as NTDICs, os gêneros do discurso na esfera digital e hipertextos, conforme se discute detalhadamente, em capítulo seguinte, uma vez que essas ferramentas assumem uma dimensão colaborativa e cooperativa nas relações estabelecidas entre professores e alunos, como sujeitos, que de forma compartilhada, escrevem as experiências reais nos espaços virtuais de aprendizagem, transformando as ações de ensinar e aprender em estados contínuos de interação.

Quanto à produção de materiais didáticos na EAD, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) trazem algumas considerações relevantes quanto à proposta do curso e organização do conteúdo, de modo que o aluno compreenda, de forma clara e objetiva, os propósitos da aprendizagem na qual está envolvido. Mas, sobretudo, quanto ao aspecto de

promover interação entre os sujeitos envolvidos no processo, o documento enfatiza:

- com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;
- ser estruturado em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;
- prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia;
- detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;
- dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência;
- Indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 15-16)

Partindo dessas pressuposições que orientam a manutenção de uma aprendizagem interativa, aponta-se que a atividade de produzir materiais didáticos na EAD, principalmente a web aula, pressupõe uma organização teórico-prático voltada para o reconhecimento das múltiplas formas de aprendizagem, uma vez que cada

aluno, ao entrar em contato com os conteúdos a serem apreendidos, utiliza-se de estratégias diferenciadas para ler e construir sentidos e significados sobre o texto lido, o que implica, desse modo, pensar em como organizar a escrita nos materiais didáticos. Ela terá papel fundamental na condução (ou não) da leitura por parte do aluno.

Por isso, propõe-se recorrer às inúmeras possibilidades de interação oferecidas pelas NTDICs, os hipertextos e os diversos gêneros textuais digitais, atendendo fielmente aos critérios estabelecidos pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007), como abordado a seguir.

3.2 Concepções e critérios de elaboração de materiais didáticos com base Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância

O sucesso do processo de ensino e aprendizagem na EAD depende, especialmente, do modo como são organizadas as ferramentas didáticas de ensino a distância. Esse aspecto se cumpre pelo seguimento de normas, regras e diretrizes, as quais estão expressas nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, legitimadas por instrumentos e regulamentos normativos que garantem a lisura do funcionamento do sistema operacional do ensino a distância através do desenho educacional e dos recursos administrativos. De acordo com o referido documento, proposto pelo Ministério da Educação, no ano de 2007 (p. 07):

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

O pressuposto reafirma que, apesar do sistema de ensino de educação a distância não apresentar um modelo único ou universal para alicerçar as políticas das instituições educativas, estas devem considerar os objetivos e as funções dos indicadores da EAD, tais como: a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa, sustentabilidade financeira, os quais se constituem como elementos indissolúveis para a promoção da educação com eficácia, eficiência e efetividade. O documento ainda complementa:

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. (BRASIL, 2007, p. 12)

Nessa perspectiva, compreende-se que os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância envolvem o cumprimento da dimensão administrativa e pedagógica, uma vez que a capacidade da instituição de investimentos no capital físico favorece a prática técnico-operativa do capital humano constituído pelos professores, tutores e colaboradores da organização educacional, possibilitando rapidez, segurança, flexibilidade e credibilidade. Nesse sentido, abaixo se analisa os indicadores preconizados pelos Referenciais, tendo em vista a viabilização nessa modalidade de ensino e aprendizagem.

3.2.1 Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem

Esse indicador estabelece que a instituição educacional efetive o cumprimento da disciplina, módulo, tema e área. Com isso, o aluno identifica previamente os conteúdos, métodos de avaliação e extensão do ensino, o que exige participação da comunidade escolar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição educacional, o qual deve respeitar a representação social do corpo discente, como princípio que norteia sua política de ensino e aprendizagem. Conforme o documento:

O projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se

desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 08)

A leitura desses princípios mostra uma concepção de educação, de currículo e processo de ensino e aprendizagem que implica em uma gestão descentralizada, visto que, ao mesmo tempo em que a instituição educacional apresenta sua concepção epistemológica, promove uma organização curricular inovadora e flexível, pois os alunos participam da construção do PPP, contribuindo para elaborá-lo e reelaborá-lo, articulando conhecimentos entre os atores desse processo.

A seguir apresenta-se outro indicador, os sistemas de comunicação.

3.2.2 Sistemas de Comunicação

As ferramentas de comunicação são essenciais para estreitar as relações entre o corpo discente, corpo docente, colaboradores e tutores, já que a interface e a flexibilidade facilitam a concretização do processo de ensino e aprendizagem com rapidez, qualidade e segurança. Assim, os sistemas de comunicação otimizam o tempo e reduzem a burocracia na tomada de decisão. Nesse sentido, a comunicação é constituída por ferramentas interativas que estimulam a cooperação e colaboração entre os participantes do curso a distância. O documento destaca que:

O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação. No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento. (2007, p. 10)

O ensino a distância é caracterizado pela gestão participativa, ou seja, quando os alunos acessam as ferramentas de comunicação (*e-mail*, chat, fóruns, bate papo e outras) oportuniza aos professores a reavaliação do conteúdo, de acordo com as respostas decorrentes das atividades no sistema. Dessa forma, fica implícito que esses instrumentos de comunicação facilitam, também, a prática do tutor, pois os alunos, através da ouvidoria, estabelecem o *feedback* com o mesmo, a fim de melhorar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, analisa-se outro indicador, o material didático.

3.2.3 *Material didático*

O indicador material didático é de fundamental importância, pois favorece a aquisição do conhecimento teórico e prático do aluno, as estratégias didático-pedagógicas na efetivação precisa de recursos capazes de desenvolver as habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais dos alunos. Isso ocorre com a finalidade de

associar conteúdos sistematizados à realidade dos alunos, permitindo que estes elaborem hipóteses e construam raciocínio lógico, estabelecendo relações entre os fatos, com clareza e precisão. Nesse sentido, as diretrizes do Ministério da Educação (2007, p. 13) destacam:

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento.

Dessa maneira, o material didático, quando definido pelo docente, deve atender ao propósito de garantir a aplicação dos conhecimentos adquiridos, o que envolve material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem torna-se dinâmico, uma vez que as habilidades sinestésicas (falar, ouvir, escutar e ver) favorecem o desenvolvimento das estruturas cognitivas e o fazer e ser do corpo discente.

Outro importante indicador é a avaliação da aprendizagem, como apresenta-se a seguir.

3.2.4 Avaliação da Aprendizagem

Esse indicador de referência de qualidade é caracterizado pela avaliação processual do

desempenho dos alunos, com a finalidade de despertar a atenção e o interesse pelo processo de ensino e aprendizagem. Por meio dele, o corpo discente tem a oportunidade de identificar seu progresso, facilitando, assim, a reorganização do tempo e a forma de estudar o conteúdo exposto no sistema de EAD. De acordo com o documento oficial:

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem. (2007, p. 16)

A avaliação de aprendizagem no sistema EAD é dinâmica e flexível, por conseguinte, as competências dos alunos evoluem por etapas, permitindo os alunos reavaliarem seu nível de conhecimento. Essa vantagem estimula o corpo discente a reconhecer seus pontos fortes e fracos ao longo das avaliações, ajudando-os a reelaborar e construir saberes.

Outro indicador bastante importante é a avaliação institucional, analisada a seguir.

3.2.5 Avaliação Institucional

As instituições educacionais necessitam investir na avaliação institucional para ter o *feedback* dos alunos. O retorno de comunicação entre os que fazem a instituição e a avaliação da operacionalização do sistema EAD são importantes para evitar a evasão escolar, insatisfação, desinteresse, falta de atenção e desistência do corpo discente pelas atividades da instituição educacional a distância. O documento assegura que:

as instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e consequente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo. (2007, p. 17)

Dessa maneira, a avaliação institucional possibilita à instituição reconhecer seus pontos fortes a serem conservados, e os fracos, que devem ser superados, a fim de atender as necessidades dos alunos e garantir a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, a ouvidoria auxilia na otimização da prática administrativa e pedagógica, facilitando a atuação dos tutores, professores, colaboradores e

motivando os alunos pelas atividades do sistema propostos pelo ensino a distância.

A equipe multidisciplinar é outro fundamental indicador tratado no documento e discutido a seguir.

3.2.6 Equipe multidisciplinar

A qualidade na EAD é constituída por uma equipe multidisciplinar. Com isso, suas ações são norteadas pela relação dialética de suas funções, em que um complementa a prática do outro, isto é, o professor necessita do apoio do tutor para publicar o conteúdo, avaliação, assim como operar o chat, fóruns e emails. Já os tutores precisam reconhecer a importância do professor formador nesse processo para auxiliar na estruturação e organização do conteúdo, interface do sistema, tornando-o acessível a comunicação com os alunos, conforme os Referenciais (2007). Esses sujeitos e seus papéis são discriminados a seguir:

a) Docentes

A equipe docente tem o papel de sistematizar o conhecimento, a partir de um plano de curso, com a previsão dos componentes didáticos, objetivos, conteúdos, habilidades, metodologia, recursos e avaliação, com os critérios exigidos pela ciência para evitar a desorganização de suas atividades didático-pedagógicas. Portanto, os professores buscam facilitar a aplicação teórica e prática dos conteúdos, com ajuda do desenho educacional e dos recursos

administrativos. O documento orientador enfatiza que a função do professor é:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
 - b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
 - c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
 - d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
 - e) elaborar o material didático para programas a distância;
 - f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular, motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
 - g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.
- (BRASIL, 2007, p. 21)

Conforme as funções supracitadas, observa-se que o educador apresenta um papel importante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois, ao mesmo tempo em que se preocupa com os fundamentos teóricos para favorecer as competências dos alunos, também compreende a importância de avaliar o andamento do PPP, com o propósito de atender o ritmo de aprendizagem do corpo discente. Quanto aos tutores, vê-se a seguir.

b) Tutores

O tutor é fundamental no sistema de educação à distância, uma vez que participa juntamente com o professor formador para a elaboração da matriz curricular, do conteúdo programático e da

metodologia de ensino a ser utilizada no ambiente educacional *online*. Nesse sentido, o papel do tutor é estreitar a relação entre aluno e professor, a fim de minimizar a burocracia e otimizar o tempo para promover a qualidade no atendimento de ambos. Os Referenciais asseguram que o corpo de:

Tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores à distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 22)

O tutor é um mediador do ambiente EAD, de forma democrática, auxiliando o professor a disponibilizar o material, plano de curso e atividades. Também, o serviço de tutoria facilita a vida do aluno, organizando os horários das atividades, orientando na operação do sistema de EAD, esclarecendo as dúvidas em relação aos conteúdos, métodos e avaliações propostas pelo professor.

A infraestrutura de apoio é outro indicador apontado pelo documento oficial e tratado a seguir.

3.2.7 Infraestrutura de apoio

O investimento no capital físico é um diferencial competitivo entre as instituições de EAD, visto que a

tecnologia favorece o ensino, a pesquisa e extensão. Por meio de uma infra-estrutura de apoio eficiente, os professores elaboram as aulas e atividades com rapidez e qualidade, o que permite a comunicação direta com os alunos, professores e tutores por intermédio dos polos de apoio presencial e da coordenação acadêmico-operacional nas instituições as quais serão apresentadas a seguir.

a) Coordenação acadêmico-operacional nas instituições

Esse indicador corresponde à função da gestão técnico-operativa, que faz parte da infraestrutura direcionada aos cursos que estão sendo ofertados. A coordenação é constituída pela secretaria acadêmica, coordenação acadêmico-operacional do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores, sala de videoconferência. Assim, a gestão acadêmico-operacional nas instituições é responsável pelo planejamento, organização e controle da infraestrutura básica para manter a qualidade no sistema de ensino a distância, como aponta os Referencias (2007).

Para tanto, faz-se necessário o polo de apoio presencial, como discute-se a seguir.

b) Polo de Apoio Presencial

O polo é o ambiente operacional, formado pelas atividades de cunho administrativo e pedagógico. Ele se responsabiliza pelo cumprimento dos cursos e programas, os quais são ofertados pelo sistema de ensino a distância. Desse modo, o polo de apoio

presencial constitui-se como espaço de referência para realizar atendimentos destinados aos alunos, com a finalidade de disponibilizar material de apoio, através de bibliotecas para o corpo discente realizar pesquisas referente ao curso em andamento; e laboratórios de informática, para materializar sua aplicação teórico-prática do conteúdo aprendido do ambiente virtual de ensino, conforme previsto pelos Referenciais (2007).

A gestão acadêmico-administrativa é o último indicador que consta no documento oficial e será tratado a seguir.

3.2.8 Gestão acadêmico-administrativa

No ensino a distância, há também necessidade de atendimento presencial, portanto, é importante que a instituição educacional flexibilize os horários para tratar dos assuntos administrativos (matrícula, mensalidades, pendências). Dessa forma, é preciso oferecer ao corpo discente um espaço virtual e presencial local para regularizar sua situação no ambiente acadêmico. O sistema de ensino a distância tem como referencial de qualidade em seu processo de administração os seguintes serviços:

- a) um sistema de administração e controle do processo de tutoria especificando, quando for o caso, os procedimentos logísticos relacionados com os momentos presenciais e a distância;
- b) um sistema (logística) de controle da produção e distribuição de material didático;

- c) um sistema de avaliação de aprendizagem, especificando a logística adotada para esta atividade.
- d) bancos de dados do sistema como um todo, contendo em particular: cadastro de estudantes, professores coordenadores, tutores, etc;
- e) cadastro de equipamentos e facilidades educacionais do sistema;
- f) sistema de gestão dos atos acadêmicos tais como: inscrição e trancamento de disciplinas e matrícula;
- g) registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo estudante, prevendo-se, inclusive, recuperação e a possibilidade de certificações parciais;
- h) um sistema que permita ao professor ter autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, e que isso possa ser feito de maneira amigável e rápida, com liberdade e flexibilidade. (BRASIL, 2007, p. 30)

Os serviços supracitados compõem a hierarquia de funcionalidade do processo educacional e contribuem para uma gestão de excelência no sistema de ensino a distância. Nesse sentido, a qualidade no processo de ensino e aprendizagem depende do fator logístico, flexibilidade na avaliação de aprendizagem, otimização no registro e cadastro para reconhecer a situação administrativa e pedagógica dos mesmos. Compreende-se também, que o sistema de ensino *online* descentraliza a tomada de decisão entre alunos, professores, tutores e colaboradores na instituição educacional, com o propósito de estimular a autonomia dos sujeitos.

Após essa análise, aponta-se no item seguinte a relevância dos objetos digitais de aprendizagem no processo de organização didático-pedagógica do ensino da EAD.

3.3 Os Objetos (digitais) de Aprendizagem na EAD

O uso de ferramentas ou recursos oriundos das NTDIC se dá potencialmente por meio de Objetos de Aprendizagem (AOs) ou Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs), como já vem sendo denominados hoje, os quais funcionam como alternativas enriquecedoras da prática pedagógica em sala de aula, construindo pontes entre o mundo real do aprendiz e o mundo virtual, vislumbrado por meio da imaginação criativa, e que pode ser alcançado, através da ativação das funções técnicas dos objetos midiáticos, levando o sujeito a realizações e percepções de mundo por meio dos recursos tecnológicos e digitais.

Esses materiais didáticos possibilitam o desencadeamento de aprendizagens por meio da ativação das funções técnicas dos objetos midiáticos, levando o aluno a realizações e percepções de mundo por meio do recurso didático.

Os ODAs podem também ser chamados de recursos digitais de aprendizagem, uma vez que se constituem como “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino” (WILEY, 2000, p. 03), possibilitando a mediação de conteúdos em diversos ambientes de aprendizagem e situações de uso, de modo que o aluno da EAD amplie seu repertório de capacidades cognoscíveis. Para Macêdo *et al* (2007, p. 20),

Os estudos sobre OA são recentes, de forma que não há um consenso universalmente aceito sobre sua definição. Os OA podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de *slides* ou complexos como uma simulação. Os Objetos de Aprendizagem utilizam-se de imagens, animações e *applets*, documentos VRML (realidade virtual), arquivos de texto ou hipertexto, dentre outros. (Grifos do autor)

De acordo com Bergman; Ferro (2008, p. 22) os objetos de aprendizagem podem ser classificados em “informática, multimídia e telecomunicações”, destacando-se, entre eles, os “softwares, histórias em quadrinhos em sites da *web*, animações em CDs multimídias e/ou internet, hipertexto, vídeos, jogos, áudios, e-mails, chats, redes de comunicação”, entre outros que possibilitam a mediação pedagógica dos conteúdos, de forma lúdica e atraente para os alunos.

A utilização dos ODAs parte da ideia de que a interação é um princípio estruturante da relação entre sujeito que aprende e conteúdo a ser apreendido, possibilitando ao aluno “conhecer ferramentas novas, testar diferentes situações, arriscar, antecipar, compreender a relação entre causa e efeito de conceitos, fenômenos, para despertar a curiosidade e para resolver problemas” (NICOLEIT *et al*, 2012, p. 99), considerando a dimensão cultural, cognitiva, afetiva, emocional que combinam para que a aprendizagem seja satisfatória.

Conforme Nicoleit *et al* (2012), os OA são recursos digitais, que podem ser reutilizados em diferentes contextos de aprendizagem a serviço da melhoria do

processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que o aluno se aproprie efetivamente do conhecimento. Os OAs ou ODAs, como vêm sendo definidos, agregam uma série de características, que segundo as leituras de Passarini (2003) e Mendes; Souza; Caregnato (2004) podem ser assim resumidas:

- **Flexibilidade:** possuem início, meio e fim, podendo ser reutilizados sem manutenção;

- **Facilidade para atualização:** deve acontecer de maneira simples, considerando a utilização em diferentes contextos e momentos da aprendizagem;

- **Customização ou adaptabilidade:** podem ser organizados/confeccionados de maneira livre, de acordo com os objetivos e em qualquer ambiente de ensino;

- **Interoperabilidade ou acessibilidade:** podem ser utilizados e reutilizados em uma variedade de hardware ou em qualquer tipo de plataforma da internet;

- **Aprimoramento do conteúdo:** à medida que vai sendo utilizado repetidas vezes, os conteúdos vão sendo aprimorados;

- **Indexação e procura:** facilita o processo de procura, quando o professor precisa utilizá-las (PASSARINI, 2003);

- **Reusabilidade:** reutilizável diversas vezes, no processo de aprendizagem;

- **Granularidade:** os conteúdos em pedaços facilitam sua reusabilidade;

- **Durabilidade:** pode continuar a ser usado mesmo mudando de tecnologia;

- **Metadados** (*'data about data'*): descrever as propriedades de um objeto, como: título, autor, data, assunto etc. (MENDES; SOUZA; CAREGNATO, 2004).

Considerando-se seu caráter de flexibilidade, além destas, muitas outras características podem ser acrescentadas ou mesmo descobertas na produção de um material didático para a EAD, de modo que os alunos assumam uma atitude e uma escolha pelo que desejam ler e produzir virtualmente.

Desse modo, discute-se no próximo capítulo a questão do letramento digital, tecnológico e midiático, dos professores e, por consequência, dos alunos. Problematisa-se, assim, a questão de como o professor ainda apresenta resistências no uso das tecnologias em sala de aula, embora seja inevitável a sua expansiva inserção na vida cotidiana e esteja reconhecida sua relevância na promoção de aprendizagens mais significativas.

CAPÍTULO IV

LETRAMENTO DIGITAL, TECNOLÓGICO E MIDIÁTICO: DAS RESISTÊNCIAS DOCENTES A UMA PEDAGOGIA DO PENSAR EM SALA DE AULA⁵

A busca de formas alternativas para a organização do trabalho pedagógico na escola que dê conta da aquisição dos diferentes letramentos [...] tem demandado estudos e formação dos professores para colocar as tecnologias digitais a favor dos processos de ensino e de aprendizagem, promover a inclusão digital de alunos e professores e a reconstrução do currículo na prática social entre alunos e professores com a integração das tecnologias.

(ALMEIDA; BORGES; FRANÇA, 2012, p. 10)

A discussão que se propõe neste capítulo tem por objetivo analisar a influência das Tecnologias da

⁵ Esse capítulo constitui o texto de um artigo apresentado na modalidade Comunicação oral no *IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento*, Campus de Perdizes, no período de 21 a 23 de setembro de 2015. Essa versão apresenta alguns ajustes e alterações, a fim de ampliar a visão defendida e aprofundar a discussão, conforme os propósitos dessa obra.

Informação e da Comunicação (TICs) no contexto da sala de aula, enfocando as possibilidades de organização de práticas pedagógicas que desafiem o aluno a pensar criticamente, a partir da mediação com os recursos tecnológicos, integrando o currículo da escola a cultura do letramento digital, tecnológico e midiático, tanto do professor e, por consequência, do aluno.

Nesse cenário, os modos de organização do conhecimento figuram como a mola propulsora da sociedade, desde o homem das cavernas ao homem da contemporaneidade. Ao longo do tempo, a epistemologia do saber humano construiu-se pela maleabilidade de formas de adaptação às necessidades de seus beneficiados. A literatura da educação mostra as lutas de resistências, conquistas e readaptação aos novos modelos que foram surgindo. Essas mudanças têm refletido diretamente nas formas de produção do conhecimento. Atender as demandas sociais e tecnológicas desse movimento tem provocado uma ruptura nos moldes da escola, principalmente naquilo que se refere à construção de práticas pedagógicas eficazes na promoção de aprendizagens significativas e que tornem o aluno um ser da criticidade tecnológica.

No contexto atual, vive-se a era globalizada e tecnológica, em que os aparelhos de “poderes quase humano” irrompem os muros das vanguardas tradicionalistas e pelas mãos dos estudantes chegam às salas de aula, disputando espaço com a fala do professor, que se divide entre um discurso de rejeição ou aceitação ao quadro que se apresenta, questionando-se: O que fazer diante da situação?

Como atrair a atenção do aluno para a aula se ele tem o mundo virtual a sua frente? Que estratégias pedagógicas podem ser desenvolvidas para utilizar essa tecnologia em benefício da aprendizagem?

Novas formas de circulação e produção do conhecimento marcam o tempo contemporâneo. Entre os caminhos do tradicional e as inovações que marcam a cena do século XXI, a escola enfrenta o desafio de inserção das tecnologias como mediação no processo de ensino e aprendizagem, superando a visão de usá-la apenas como meros instrumentos transmissores do conhecimento. Uma formação pelo e para o pensamento crítico através das tecnologias é, portanto, a discussão que se propõe neste capítulo.

Considerando esta ambivalência no plano teórico-metodológico vivenciado na prática, analisa-se a influência das TICs no contexto da sala de aula, apontando para possibilidades de organização de práticas pedagógicas que desafiem o aluno a pensar criticamente, a partir da relação de interação com os recursos tecnológicos, integrando o currículo da escola à cultura do letramento digital, tecnológico e midiático, tanto do professor, como do aluno.

4.1 Pela reinvenção/renovação do conceito de tecnologia: uma discussão emergente

O ser humano é cada vez mais “bombardeado” por informações diversas advindas do mundo das tecnologias. De forma espontânea ou intencional, elas entram na vida cotidiana, passando a se constituírem

como espaços de produção do conhecimento e reflexão sobre as ações no mundo contemporâneo, a partir de uma perspectiva de linguagem como forma de interação e de construção de sentidos, mediada pela emergência das tecnologias.

Diante desse pressuposto, é relevante destacar o conceito de tecnologia como qualquer instrumento, que pode ser construído ou apenas utilizado pelo homem, para auxiliá-lo na condução de suas tarefas cotidianas. Sobre isso, Lima Junior (2005, p. 15) expressa que:

a tecnologia tem uma gênese histórica e, como tal, é inerente ao ser humano que a cria dentro de um *complexo humano-coisas-instituições-sociedade*, de modo que não se restringe aos suportes materiais nem aos métodos [...], muito menos à assimilação e à reprodução de modos de fazer [...], consiste em: *um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os.* (Grifos do autor)

Percebe-se, a partir do autor, que ao longo da história da humanidade, aquilo que chamamos de 'tecnologia' foi ganhando novos formatos e significação, de acordo com a lógica das transformações sociais, de modo que hoje, no contexto escolar, essa tecnologia, que durante muito tempo foi (e ainda tem sido (resistido)), precisa ser pensada de forma articulada aos contextos de produção de linguagem e dos letramentos oriundos das

experiências diversas dos alunos, considerando-se que hoje, a tecnologia, em nosso cotidiano,

[...] perpassa todas as formações sociais, porque na produção das condições materiais de vida, necessárias a qualquer sociedade, é imprescindível a criação, apropriação e manipulação de técnicas que carregam em si elementos culturais, políticos, religiosos e econômicos, constituintes da concretude da existência social. Deste ponto de vista, tecnologia está intrinsecamente presente tanto numa enxada quanto num computador. (CARVALHO, 2003, p. 20)

Entende-se, desse modo, que essa dimensão das tecnologias tem repercutido diretamente nas formas de interação humana, ultrapassando barreiras culturais e gerando novas formas de aprendizagem, o que torna relevante apontar para a importância do que se denomina hoje de TICs na escola, buscando compreender como elas se articulam entre o pensado (o planejamento teórico) e o regido/vivido (aplicação prática nos contextos de ensino).

4.2 TICs na escola: entre o pensado e o regido/vivido

Inicialmente, para essa reflexão, parte-se do entendimento de que:

Informação não é algo que comunicam duas cápsulas cognitivas com base em um sistema tecnológico, visto que todo sistema de informação está destinado a sustentar a produção, coleta, organização interpretação, armazenamento, recuperação, disseminação, transformação e uso de conhecimentos e deveria ser concebido no marco de um grupo social concreto e para áreas determinadas. Só tem

sentido falar de um conhecimento como informativo em relação a um pressuposto conhecido e compartilhado com outros, com respeito ao qual a informação pode ter o caráter de ser nova e relevante para um grupo ou para um indivíduo. (CAPURRO, 1985, p. 09)

Nessa perspectiva, as redes interconexas de conhecimento ampliam as noções de ensino e aprendizagem, na medida em que alteram as formas como se apresentam os objetos do conhecimento, considerando-se, deste modo, que ensinar e aprender são atividades recíprocas e complementares, que se (des) constroem na relação entre os sujeitos.

Para Domingues (2003, p. 97), “a relação humano/tecnologias interativas provoca uma revolução antropológica para a comunicação e oferece um ambiente social onde atingimos reenquadramentos de consciência mediante respostas do corpo conectado a tecnologias”, criando, assim, novas formas de linguagem e interação humana, exigindo que sejam construídas na escola, espaços de reflexão e mobilização de sentidos, que possibilitem uma formação autônoma e consciente, a partir da relação com os diversos objetos de aprendizagem utilizados em sala de aula (presencial ou virtual), mediada pelas TICs.

4.3 Propositivas pedagógicas em sala de aula

Nesta breve análise, apresenta-se uma discussão ilustrativa da presença da tecnologia em sala de aula e, em seguida, uma reflexão sobre a condução do

ensino a partir da valorização do letramento digital, tecnológico e midiático, do professor e do aluno.

4.3.1 *Propositiva I: TICs em sala de aula: discutindo uma situação-problema na prática pedagógica*

O Jornal Gazeta do Povo, na seção ‘Vida e Cidadania’, a qual traz notícias que envolve o contexto da sala de aula, publicou em sua edição impressa de 24 de maio de 2014 uma notícia assim intitulada: **“Professores disputam atenção de alunos com redes sociais: Proibir smartphones durante a aula ou tentar incluí-los no processo pedagógico virou o grande dilema para os docentes hoje em dia”**. Essa notícia revela aspectos de uma situação problemática que envolve o país de norte a sul, uma vez que tem-se ainda, em pleno século XXI, muitos professores que apresentam resistências a utilização das TICs como elementos produtivos para favorecer suas práticas de ensino e aprendizagem do aluno.

Vive-se um impasse: professores que se sentem desrespeitados pela forma como os alunos usam os aparelhos de celulares em sala de aula; e alunos que não conseguem sair do universo das redes sociais e mudar o comportamento. Resultados de pesquisas demonstram que “mais da metade dos universitários acessam as redes sociais durante as aulas”. Uma pesquisa realizada por Douglas Azevedo, intitulada: *“Dependência ou autonomia? Um estudo sobre o comportamento dos universitários no Facebook”* revela dados preocupantes: “92% consideram-se *heavy users*

(passam mais de seis horas diárias conectados às redes sociais); 87% confirmaram ter enfrentado dificuldades de aprendizado por estarem conectados ao *Facebook*; e 19% admitiram sofrer com *déficit* de atenção, dificuldade de concentração, falha na assimilação do conteúdo e esquecimento” (JORNAL GAZETA DO POVO, 2014).

Considerando-se que a integração das tecnologias à educação não é uma opção, mas uma realidade que envolve todas as dimensões da vida social do indivíduo, exigindo novas posturas, no pensar e agir (BELLONI, 2012). Assim, cabe aos professores mediar diálogos que aproximem os conteúdos didáticos a serem ensinados com as TICs, valorizando as leituras do aluno. Desse modo, tem-se uma tentativa de reconhecimento e apropriação, e não combate ou negação.

No mesmo site, tem-se esta figura explicativa a seguir, que sintetiza essa discussão.

NAS REDES

Em vez de disputar atenção do aluno com as redes sociais, os professores podem encontrar maneiras de aproveitá-las em sala de aula. Veja como:



facebook

É bem versátil e pode ser ótimo para **criar grupos fechados** para a disciplina. Lá, é possível postar textos, imagens e vídeos, além de trocar ideias e esclarecer dúvidas de alunos. Promove uma interação bacana entre professor e aluno.



Google Docs

Totalmente online, permite a **criação e edição de documentos em tempo real** e em colaboração com outros usuários. Com ele, é possível corrigir trabalhos de alunos, que podem acompanhar as correções.



Google Classroom

Desenvolvido especialmente para escolas, combina o Google Docs, o Drive e o Gmail para auxiliar professores a **criar e organizar tarefas**, fornecer feedback individual e se comunicar com as turmas com mais facilidade.

Blogs



Skype e Hangouts

Funcionam bem para **disponibilização de materiais** mais aprofundados sobre os assuntos tratados em aula. É interessante porque alunos de outros lugares também podem acessar e interagir.

Podem ser utilizados para **orientações de TCC e esclarecimento de dúvidas**. Com o Hangout é possível criar salas de bate-papo em vídeo e promover debates sobre temas de aula e atividades extracurriculares.

EDUCAÇÃO MÓVEL

A Unesco lançou em 2013 um guia com 13 ótimas razões para que as tecnologias móveis sejam incorporadas em sala de aula. Confira:

- 1 Ampliação do alcance e da equidade da educação
- 2 Melhoria da educação em área de conflito ou que sofreram desastres naturais
- 3 Qualificação da comunicação
- 4 Maximização do custo-benefício da educação
- 5 Construção de novas comunidades de aprendizado
- 6 Aprendizado personalizado
- 7 Assistência a alunos com deficiências
- 8 Possibilidade de aprendizado em qualquer hora e de qualquer lugar
- 9 Oferta de suporte ao aprendizado in loco
- 10 Otimização do tempo em sala de aula
- 11 Aproximação do aprendizado formal e informal
- 12 Avaliação e feedback imediato
- 13 Melhoria da aprendizagem contínua

Fonte: Bruno Real Piza, professor especializado em Mídias Sociais, Interatividade e Conectividade. **Infografia:** Gazeta do Povo.

Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/professores-disputam-atencao-de-alunos-com-redes-sociais-8i7ugq1uxkjhgjbhy7hgl5ji> >. Acesso em: 29 jun. 2015.

Essa articulação entre cultura digital e a educação deve partir, segundo Pretto; Assis (2008, p. 82), “de um forte repensar de valores, práticas e modos de ser, pensar e agir da sociedade, o que implica na efetiva possibilidade de transformação social”, equilibrando, assim, o avanço nas formas de produção e organização do conhecimento e as formas como o homem lida com esses novos letramentos.

4.3.2 *Propositiva II: Por uma pedagogia do pensar a partir do letramento digital, tecnológico e midiático*

O conceito de letramento recorrente na literatura é o de um conjunto de práticas sociais que estão para além dos domínios da escola (KLEIMAN, 1995), uma vez que, conforme a perspectiva adotada para este estudo, as práticas de letramento são episódios plurais, presentes em diversas situações de interação social comunicativa entre os sujeitos, os quais inseridos em um determinado contexto, utilizam a língua, na modalidade oral ou escrita, para comunicar-se, expressar-se e construir relações de sentido e autonomia em suas experiências de vida, atendendo, assim, ao que Street (2003) denomina de modelo ideológico de letramento, que se contrapõe ao modelo autônomo, em que o letramento é relacionado apenas a ação da escola.

Dessa definição mais ampla situa-se a dimensão que o letramento assume hoje no campo teórico-conceitual e na prática cotidiana dos sujeitos com a linguagem. A complexidade do fenômeno é tratada por Rojo; Barbosa (2015), quando diz que se vive no contexto da hipermodernidade, multimodalidades, multissemoses, multiletramentos, hiperletramentos. Nesse complexo e intricado de relações entre homem, linguagem e tecnologia, o letramento digital é “uma ampliação do escopo do letramento tradicional, no sentido de que as práticas letradas ocorrem no contexto digital” (BRAGA, 2003), ou seja, das TICs. No mesmo entendimento, Soares (2002, p. 115) reconhece

a dimensão social assumida pela leitura e escrita na sociedade da cibercultura e sugere que se “pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos”.

É comum encontrar os termos letramento/alfabetização tecnológico (a), científico (a), digital; ou mesmo letramento midiático, definido por Coelho (2012, p. 735) como “a aquisição de competências e habilidades para o indivíduo interagir com o mundo através de tecnologias e mídias é conhecida mundialmente como letramento midiático”, que pressupõe dos jovens uma série de habilidades sociais e competências culturais, como: “jogar, desempenhar, atuar, simular, apropriar, capacidade multitarefa, cognição distribuída, inteligência coletiva, julgar ou capacidade de julgar, navegação transmídia, conectar, negociar e perceber” (JENKINS *et al*, 2006, p. 56 *apud* COELHO, 2012, p. 735). Partindo disso, Buzato (2006, p. 16) refere que:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

O reconhecimento desse aspecto pressupõe uma redefinição nas bases de sustentação filosófica e epistemológica que alicerçam as práticas pedagógicas, de modo que:

[...] educadores e alunos possam se familiarizar com os novos recursos digitais e, assim, informar-se, comunicar-se e expressar-se usando as novas modalidades de comunicação, como: processador de texto, internet, *web*, *e-mail*, bate-papo, lista de discussão, hipertexto, *blog*, vídeo *blog*. (ALMEIDA; BORGES; FRANÇA, 2012, p. 03).

Os meios tecnológicos possibilitam novas formas de interação, por meio de mecanismos verbais e não-verbais, que movimentam e transplantam os sentidos da ação educativa para o campo cognitivo e a subjetividade do sujeito da aprendizagem, de modo que é necessária a “busca de formas alternativas para a organização do trabalho pedagógico na escola que dê conta da aquisição dos diferentes letramentos” (ALMEIDA; BORGES; FRANÇA, 2012, p. 10), o que exige mudanças no currículo, envolvendo diretamente a formação de professores e a inclusão digital do aluno, na busca da construção de uma pedagogia do pensar.

A presença das TICs traz mudanças significativas para a educação, impondo novos desafios, perspectivas e definições para a forma como o ensino é ministrado pelo professor em sala de aula. Em contextos de ensino e aprendizagem dos “nativos digitais”, o docente deve superar suas resistências e estar preparado para saber lidar, reconhecendo, valorizando e dando respostas às inquietações e curiosidades que os alunos vivenciam no mundo digital, tecnológico e midiático. Ou seja, hoje pensar em aprendizagem é relacioná-la às mudanças que as tecnologias trazem para o homem. Esses recursos apresentam diversos formatos e circulam socialmente

por meio de diversos tipos de linguagem, que exigem novas formas de leitura, interação e participação nos meios sociais educativos. Esse processo dar-se pela superação de uma concepção do uso das tecnologias apenas como recursos facilitadores do ensino, rumo à concepção de tecnologias como ferramentas de mediação da aprendizagem e, conseqüentemente, a construção de uma pedagogia do pensar.

Desse modo, discute-se, no próximo capítulo, as fronteiras entre NTDICs, hipertextos e gêneros textuais digitais, como recursos onde os letramentos digitais, tecnológicos e midiáticos estão presentes, são muito fluídos e que, portanto, podem ser utilizados de forma intencional e consciente no processo de aprendizagem do aluno, seja no ambiente presencial (modelo tradicional de sala de aula) ou na modalidade EAD (onde as fronteiras das distâncias são superadas, sobretudo por meio das NTDICs), considerando as especificidades dessas ferramentas e percebendo como eles se aproximam, e podem ser usados, de forma positiva, como ingredientes intercambiáveis na produção de materiais didáticos da EAD.

CAPÍTULO V

HIPERTEXTOS E GÊNEROS DO DISCURSO NA ESFERA DIGITAL: ALGUMAS ARTICULAÇÕES NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EAD

O funcionamento das formas textuais, características do mundo das NTDICs, representa, ao mesmo tempo, uma renovação nos modelos padrões de organização da escrita e uma questão desafiante para o aluno, visto que exige a capacidade de não apenas mudar seus hábitos de interação com a leitura, mas compreender, nomear e articular diferentes propósitos que os novos formatos de texto apresentam. Situam-se, neste estudo, os hipertextos e os gêneros do discurso.

Os primeiros podem ser definidos como “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequencias sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos” (LÉVY, 1993, p. 45) ou como “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície

formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208).

E os gêneros do discurso ou gêneros textuais digitais, conforme a perspectiva bakhtiniana, são compreendidos como “tipos *relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), “mutáveis, flexíveis e plásticos” (p. 285), que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (p. 261) da atividade humana, situada em contextos concretos e historicamente construídos. Esses gêneros apresentam-se por meio de textos, entendido como um ato comunicativo e que para sua construção e compreensão pressupõe uma “reação-resposta ativa responsiva” (1997) entre os interlocutores no ato comunicativo. Complementando esta ideia, Marcuschi (2010, p.19) aponta que os gêneros possuem “formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural. Contudo, os gêneros não são categorias taxionômicas para identificar as realidades estanques”. É partindo desse diálogo teórico, que se busca destacar as relações singulares e dialógicas entre esses recursos como aliados no processo de produção de materiais didáticos para a EAD.

Salutar a essa compreensão é a reflexão proposta por Erickson (1997) acerca da interação social em comunidades virtuais e suas projeções discursivas com o mundo real e social. Ao propor uma “mudança de ênfase”, o autor adota o conceito de gênero para definir esse tipo de discurso, observando aspectos de sua natureza, propósitos de comunicação e as forças

institucionais, sociais e tecnológicas que convergem para uma noção de gênero, a partir de como percebe os novos gêneros na mídia digital. Segundo o autor, “a interação online tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros” (1997, p. 04).

Um gênero é um padrão de comunicação criado pela combinação de forças individuais, sociais e técnicas implícitas numa situação comunicativa recorrente. Um gênero estrutura a comunicação ao criar expectativas partilhadas acerca da forma e do conteúdo da interação, atenuando assim a pressão da produção e interpretação. (ERICKSON, 2000, p. 3)

O gênero parece ser um enquadre [frame] útil para analisar e projetar sistemas conversacionais *on-line* porque ele fornece o pano de fundo [foregrounding] para o meio discursivo e encoraja o exame de caminhos nos quais características do meio moldam as práticas que se dão em seu interior. (ERICKSON, 1997, p. 14) (Grifos no original)

Ao vincular o hipertexto aos gêneros do discurso, deve-se, então, considerar o processo de produção desses recursos e suas devidas estabilizações na maquinaria social, que o recepcionaram e o admitiram em suas estruturas de produção e interação comunicativa, dentre elas as plataformas de EAD, por meio da organização dos materiais didáticos. O compartilhamento entre as formas específicas de cada um deles permite uma organização sistêmico-funcional que traz a tona um dos principais adventos da sociedade atual: o avanço nas formas de comunicação humana, mediadas pelas NTDICs,

superando formas lineares de dizer e escrever o mundo, substituindo-as por formas mais flexíveis e autênticas de “construí-lo” linguisticamente.

Essa não linearização nos discursos (orais ou escritos) é a característica principal dos hipertextos, que se constituem como atividade discursiva de organização e construção de textos, de forma a sobressaírem-se as escolhas pessoais de seu produtor/autor (o processo de autoria) e as convergências sociais, ideológicas e estéticas, consideradas como relevantes para sua definição na esfera social em que circulam. Essa perspectiva de conceituação aproxima-os, portanto, da definição de gêneros, uma vez que ambos assumem características de produção em escalas de dialogicidade e interatividade, características básicas na elaboração de materiais didáticos na EAD, conforme orienta os Referenciais de Qualidade em Educação a Distância (2007).

Por considerar essa associação relevante para os atuais estudos que envolvem a educação e a linguagem, é que se concorda com Crystal (2007, p. 89), quando afirma que: “a globalização e a revolução tecnológica da Internet estão dando origem a um ‘novo mundo linguístico’”. Este, por sua vez, está inserido em práticas educativas e culturais, pois, que a linguagem é uma prática sociocultural, que se realiza nas práticas comunicativas de interação humana.

Concorre para essa compreensão algumas mudanças atuais, ocorridas principalmente no campo da tecnologia e das redes de comunicação em massa,

as quais modificaram e trouxeram novos desafios e possibilidades de articulação entre os gêneros do discurso, que assumem formas específicas no campo virtual, e o hipertexto, que na verdade é constituído por gêneros diversos, como por exemplo, músicas, contos, receitas, entre outros, em formato virtual, que podem ser construídos dentro da lógica dos formatos linkados que ele comporta. Esse entendimento é ampliado por Xavier; Santos (2009, p. 53) ao apontarem que

*[...] as novas tecnologias de comunicação, especificamente a Hipermídia e o seu produto linguístico mais significativo, o Hipertexto, possibilitam o surgimento de gêneros textuais/discursivos híbridos, isto é, que fundem gêneros primários e secundários entre si num mesmo suporte físico, cujo resultado é um gênero do discurso de terceira ordem, que, na esteira da classificação bakhtiniana, se poderia denominar de **GÊNERO TERCIÁRIO DO DISCURSO**. (Destaque do autor)*

Para os autores, o hipertexto, ao derivar de algum gênero do discurso, utiliza-se de algumas de suas características anteriores, mas também o modifica, por meio de um processo de “operações modificadoras”, principalmente sobre os gêneros secundários propostos por Bakhtin. Segundo eles, são três operações modificadoras nos gêneros do discurso:

- a) a **reconfiguração das formatações tradicionais da escrita,**
- b) a **superposição de sistemas semióticos e, por último,**
- c) a **complexificação das funções sócio-comunicativas dos gêneros anteriores.** (XAVIER; SANTOS, 2009, p. 53) (Grifos do autor)

Na mesma perspectiva, Lobo-Sousa; Araújo; Pinheiro (2009, p. 111) reiteram: “se os hipertextos são tão diversos em função dos gêneros que os constituem, então, é razoável sugerir que estamos diante de uma categoria maior que o contemple em toda sua diversidade, ou seja, a hipertextualidade”, fenômeno o qual será discutido a seguir, ao tratar do hipertexto e da enunciação digital ou hipertextualidade, como também é chamada.

5.1 O hipertexto e a enunciação digital ou hipertextualidade

O hipertexto pode ser inserido dentro das propostas de produção de material didático da EAD, principalmente a web aula, como se propõe neste capítulo, pois sua característica eminentemente digital mescla uma série de elementos que caracterizam seu aspecto de dialogicidade, dentre eles, palavras, imagens, sons, ícones, entre outros elementos que podem ser ‘linkados’, ampliando e possibilitando a construção de sentidos sobre o texto. A partir das leituras de Lévy (1993); Gomes (2011); Xavier (2010); Marcuschi (1999/2010); Koch (2007) apresenta-se um quadro com as principais definições, funções, características e princípios do hipertexto.

Quadro 2 – Características do Hipertexto

Lévy (1993)	Gomes (2011)	Xavier (2010)	Marcuschi (1999/2010)	Koch (2007)
Princípio de metamorfose	Texto exclusivamente virtual	Forma híbrida e dinâmica	É um texto não linear	Fragmentariedade
Princípio de heterogeneidade	Interconectados documentos	Flexível de linguagem	É um texto volátil	Volatilidade
Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas	Marcado pela presença de links	Interface com outras linguagens semióticas	É um texto topográfico	Espacialidade topográfica
Princípio de exterioridade	Diferentes percursos de leitura e construção de sentidos	Maior distanciamento das formas tradicionais de hierarquizações	É um texto fragmentário	Não-linearidade ou não-sequencialidade (característica central)
Rede de contato	Funções retóricas	É um texto inserido num apoio virtual	É um texto de acessibilidade ilimitada	Descentração ou multicentramento
Princípio de topologia	Implicações no ensino da leitura e escrita	É um texto dentro de outro texto	É um texto multissemiótico	Interatividade

Princípio de mobilidade dos centros	Liberdade de escolhas por parte do leitor	Um mosaico de frases randômicas	É um texto interativo	Intertextualidade
Domínio mais rápido e fácil da matéria do que o suporte impresso tradicional	Apresenta maneiras alternativas de construção textual.	Oceano de informações	Forma de organização cognitiva e referencial	Conectividade
Um texto sem fronteiras nítidas	Geram ambientes compartilhados e colaborativos	Dispositivo textual digital multimodal e semiolinguístico	Possibilidades de construção textual plurinearizada	Virtualidade

Fonte: LÉVY (1993); GOMES (2011); XAVIER (2010); MARCUSCHI (1999); KOCH (2007).

A partir do que propõem os autores nesse quadro explicativo, é possível estabelecer algumas considerações mais detalhadas acerca do hipertexto e de como os seus modos de organização discursiva no mundo das tecnologias digitais constituem o fenômeno da enunciação digital ou hipertextualidade. Para tratar desse conceito chave, parte-se inicialmente da definição de enunciação, específica dos estudos linguísticos, tomando como referência a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (2011); a noção

estruturalista de Benveniste (2005/2006); as quais serão apontadas brevemente, sem muito aprofundamento.

Do primeiro, busca-se o entendimento de língua adotado para este livro, a qual ele define que seu emprego “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261), e, portanto, estes enunciados, em forma de gêneros, estão inseridos em esferas da comunicação humana. Eles “e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p. 268). Complementa ainda:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Essa definição do autor remete a proposta deste capítulo, na medida em que o hipertexto e os processos discursivos que dele emanam surgem em uma esfera social, cultural e ideológica específica, ou seja, no campo do virtual, carregado de elementos composicionais, que o diferenciam das demais unidades verbais e lhe garante a especificidade de interação humana, tanto pelas formas linguísticas, quanto pelas práticas interativas mediadas pela linguagem.

Benveniste (2006, p. 82) define a enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Ao apontar para a enunciação como um ato individual de funcionamento da língua o que implica os aspectos de intersubjetividade da linguagem, o autor propõe um emparelhamento discursivo entre os sujeitos no ato da enunciação: o “Eu” e o “Tu”, uma vez que a interação “exige e pressupõe o outro” (2006, p. 93). Essa relação dialógica e obrigatória entre o “eu” e o “tu”, alternam as funções dentro do discurso e criam as relações de intersubjetividade entre os sujeitos enunciadorees. Desse modo, Benveniste (2005) considera que o homem não existe fora da linguagem, posto que esta seja condição básica de sua existência.

Essa leitura de Benveniste é fundamental para o entendimento da enunciação na esfera digital, considerando-se que o ato comunicativo resultante da construção do hipertexto se dá em um plano individual (o Eu) de produção (o autor), mas a interação e comunicação pressupõe um sujeito leitor (hiperleitor (XAVIER, 2010)) (o Tu), que interage em atitude responsiva aos comandos do autor, por meio dos cliks, conforme seus objetivos e escolhas durante o processamento da leitura.

No meio digital, as formas de comunicação atendem aos propósitos de comunicação dos participantes do ato comunicativo. Os modos de enunciação são “as formas de expressão, comunicação e interação desenvolvidas e aperfeiçoadas pelos homens ao longo da história, para se relacionar

comunicativamente com os outros e com o mundo” (XAVIER, 2002, p. 97); e no espaço tecnológico, essa enunciação acontece de várias formas.

O modo de enunciação digital alicerça-se basicamente na possibilidade de, pela integração das várias mídias (verbo-auditivo-visual), promover uma abordagem mais envolvente do leitor com o hipertexto, fazendo-o experimentar a sensação de imersão total no suporte de leitura, pela participação ativa no processo de leitura, ao acionar os dispositivos eletrônicos e interativos (hiperlinks) inerentes àquela superfície digital (XAVIER, 2002, p. 105).

Esse modo de enunciação digital proposto pelo autor parte da junção: texto + imagem + som = hipertexto, pressupondo que as características específicas do hipertexto fazem dele um modo semiótico, uma vez que se utiliza de diferentes formas de linguagem para a produção de sentidos, não diferindo muito do texto tradicional impresso, em que também “a compreensão não se dá de maneira linear e sequencial, como se pensava antigamente, o que vem a constituir um argumento a mais para afirmar que todo texto é um hipertexto” (KOCH, 2011, p. 63).

Essa problemática é explicada tomando por base ainda Koch (2011, p. 17), quando define texto como ato discursivo, processo e lugar de “interação texto-sujeitos”, sendo assim, “um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado” (p. 9) e, desse modo, se todo texto, “constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um sentido único [...], se todo texto é plurilinear em sua construção, então,

pelo menos do ponto de vista da recepção, todo texto é um hipertexto” (2011, p. 61). Assim, a autora entende o hipertexto com características próximas ao texto, em sua definição clássica da Linguística Textual (LT), e que, portanto, “a diferença [do texto] com relação ao hipertexto eletrônico está apenas no suporte e na forma e rapidez do acessamento” (2011, p. 61), uma vez que este conta com o apoio das tecnologias.

Consideradas estas semelhanças, então da mesma forma que acontece o processo de intertextualidade no processo de construção/produção e leitura do texto impresso (livro didático), também no contexto das mídias (web aulas), surge o fenômeno da hipertextualidade, definida por Lobo-Sousa; Araújo; Pinheiro (2009, p. 116) como:

Um conjunto multienunciativo de hipertextos, tendo em vista que conforme o gênero hipertextual acionado pelo hiperleitor, teremos um grau maior ou menor de hipermodalidade, ou seja, de semioses que possibilitam a interação nas variadas esferas comunicativas da *web*.

Esse processo ocorre devido à diversidade de hipertextos já existentes, podendo a enunciação digital também ser entendida como a hipertextualidade, como um fenômeno de dimensão maior; e que esses já tantos hipertextos espalhados pela web, considerada como “um hipertexto aberto, pois quase tudo o que há nela está interconectado” (GOMES, 2011, p. 23), são, na verdade, “uma porção da hipertextualidade” (LOBO-SOUSA; ARAÚJO; PINHEIRO, 2009, p. 116), o que já permite pensar, considerando essa abrangência,

então em gêneros hipertextuais digitais (por exemplo, os fóruns, os blogs, o *email* etc), conforme já discutiu-se anteriormente, a partir da ótica de Xavier; Santos (2009); e será aprofundado a seguir, ao tratar especificamente de gêneros textuais digitais e os links da internet e de suas articulações na produção de materiais didáticos para a EAD.

5.2 Os gêneros textuais digitais e os links da internet

Pelos labirintos do mundo virtual circulam diferentes gêneros do discurso, assumindo um caráter digital, que até então não havia se pensado. Essa ampliação do terreno de circulação desses textos (hipertextos) se dá principalmente através da internet e do mundo de possibilidades que se abrem quando o leitor internauta (ou hiperleitor) clica nos links. Desse modo, é pertinente uma reflexão específica acerca do caráter digital assumidos pelos tradicionais gêneros do discurso, que agora tiveram suas formas de apresentação e leitura ressignificadas, podendo ser elementos enriquecedores da produção de materiais didáticos da EAD.

Os gêneros do discurso são situados historicamente e socialmente (BAKTHIN, 2011); com propósitos comunicativos (SWALES, 1990); e proporcionando uma rede de interações sociais (MILLER, 1984). No mundo digital e na internet, essas possibilidades se ampliam, uma vez que os links criam redes de conexão e interação contínua entre seus leitores/usuários.

Marcuschi (2010, p. 37), ao tratar do surgimento de novos gêneros no meio virtual, denomina-os de “gêneros emergentes”, e estabelece uma comparação acerca dos aspectos funcionais entre gêneros novos e antigos, conforme se apresenta fielmente no quadro a seguir, transcrito do autor:

Quadro 3 - Gêneros textuais emergentes na mídia virtual suas contrapartes em gêneros preexistentes

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal/bilhete/correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3	Chat reservado	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat em salas privadas	Conversações (fechadas?)
6	Entrevista com convidado	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>E-mail</i> educacional (aula por <i>e-mail</i>)	Aulas por correspondência
8	Aula-chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Videoconferência interativa	Reunião de grupo/conferência/debate
10	Lista de discussão	Circulares/Série de circulares (?)
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

Fonte: MARCUSCHI (2010, p. 37)

O limite fronteiro entre os gêneros existentes e os emergentes é construído por intermédio das relações entre aspectos sociais e culturais nos quais o

homem se envolve no exercício da atividade humana, mediada pela linguagem, de modo que ao estabelecer esse quadro elucidativo, o autor reconhece seus limites e suas transgressões, e reflete:

Esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular. Nem sempre têm uma contraparte muito clara e não se pode esperar uma especularidade na projeção de domínios tão diversos como são o virtual e o real-tradicional. [...] são mediados pela tecnologia computacional que oferece um programa de base (uma ferramenta conceitual) e servem-se de telefonia. São diversificados em seus formatos e possibilidades e dependem do *software* utilizado para sua produção. (MARCUSCHI, 2010, p. 37) (Grifos do autor)

No atual contexto, os gêneros digitais surgem como uma consequência das formas como os textos (orais ou escritos) tiveram suas estruturas modificadas pelas influências das novas tecnologias, que alteraram as formas como o homem interage com a linguagem, tanto falada, como escrita. Exemplo disso é a substituição das cartas ou telegramas (predomínio da escrita formal) por emails e chats de vídeos (predomínio da linguagem informal e dos recursos audiovisuais), mas que ambos preservam o mesmo propósito de comunicação entre seres humanos. Em virtude dessas mudanças estruturais, mudaram-se também as concepções tradicionais do gênero e suporte, em que predominava a forma em detrimento do conteúdo. De acordo com Bakhtin (2011, p. 262-263), se tem “tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos mas têm com estes uma natureza

verbal (linguística) comum”, ou seja, o caráter comunicativo permanece, o que mudou foram as formas de enunciar.

Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (XAVIER, 2005, p. 135)

Nesse processo de transmutação do gênero - do papel tradicional para o virtual -, há de se destacar o importante papel da internet e da *web*, de modo que é importante diferenciá-las, conforme Gomes (2011, p. 23): “a internet é, na realidade, um conglomerado de redes públicas e privadas, enquanto a *web* é um sistema de informações organizado para englobar todos os sistemas de informação disponíveis na internet”, ou seja, a internet está dentro da *web*, como um sistema maior, uma espécie de hipertexto aberto, com muitas possibilidades de link e condução particulares a caminhos de leitura muito específicos.

A este respeito, Marcuschi (2010, p. 16) aponta que: “a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”, uma vez que ao assumir o papel de suporte virtual, online, ela comporta uma variedade de tipos de gêneros e hipertextos. Ramal (2002, p. 14) completa este entendimento, destacando que “os suportes digitais,

as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la”. Resulta, portanto, dessa mudança estrutural nas formas de organização da linguagem, a necessidade de pensar em práticas de ensino e aprendizagem na EAD que atendam aos desafios dessas novas formas de ler e compreender a realidade.

A distribuição e circulação de mensagem através dos links da internet produz uma rede de conexões entre o homem e o virtual, construindo pontes de sentidos e significação com o mundo. O ‘dizer’ na era digital é, ao mesmo tempo, um projeto de natureza individual, social e colaborativa e, portanto, essa é uma discussão que deve ser levada para as IES, no processo de produção de materiais didáticos da EAD e na forma como estes vão ser trabalhados, visando a aprendizagem do aluno, conforme as orientações dos Referenciais de Qualidade em Educação a Distância (2007).

Toda essa forma de produção didática do conhecimento na EAD, subsidiada pelas NTDICs, hipertextos e gêneros textuais digitais em contextos de variados letramentos, têm a finalidade de promover uma aprendizagem autônoma e significativa dos alunos, como será tratado no último capítulo desse livro, a seguir.

CAPÍTULO VI

AUTONOMIA E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ENGAJAMENTO DOS SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E NA FORMAÇÃO CIDADÃ⁶

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida.

(PAULO FREIRE, 2010, p. 93-94)

⁶ Este texto foi apresentado na modalidade Comunicação oral no I Congresso de Educação a Distância do Piauí (I CONPED) e II Seminário de Formação Docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI): *Gestão sustentável, novos saberes e tecnologias*, realizado entre o dia 28 e 30 de setembro de 2016, em Teresina (PI).

Na sociedade contemporânea, a educação precisa adquirir novas formas de desenvolvimento e promoção de saberes e habilidades necessárias ao enfrentamento das questões sociais, advindas do mundo do trabalho e do processo de globalização, e que interferem na construção do exercício da cidadania. Essa necessidade surge como fator indispensável para o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia no pensar e agir. Dentro desse cenário, a modalidade de EAD vem ganhando espaço, ampliando as concepções de educação, ensino e aprendizagem, tradicionalmente construídas no imaginário social e desponta como referencial de ação social no contexto educativo, com importantes discussões e práticas de ensino e aprendizagem.

Este capítulo analisa o papel da EAD, com destaque para a ação dos sujeitos aprendizes na construção de uma autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Mediante essa compreensão, problematiza-se: na EAD, como ocorre a construção da autonomia dos sujeitos da aprendizagem? As possíveis respostas para esse questionamento perpassam pela importância da utilização de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, na compreensão da aquisição da autonomia dos sujeitos, a qual deve ser característica relevante, tanto na educação presencial quanto na EAD.

A autonomia do aluno na EAD deve ser pensada pela compreensão de que não há rompimento entre as ações do ser autônomo e o ser que realiza atividades em equipe colaborativamente. Dessa forma, o

aprendiz promove a interaprendizagem e a investigação, motivado a empreender ações de acesso ao conhecimento, o que torna necessário que o professor seja um mediador dessa construção da autonomia. Segundo Freire (2010), a autonomia consiste na capacidade do educando para transformar o que lhe foi ensinado, construir, reconstruir e autoadministrar seu próprio aprendizado. Na EAD, essa postura é essencial para que o sujeito de aprendizagem conduza, com sucesso, a aquisição de saberes e desenvolva as habilidades pretendidas.

No processo educativo, a autonomia envolve a capacidade, a atitude independente e investigativa por parte dos educandos no exercício das suas concepções e ações na prática pedagógica e na construção de conhecimentos, especialmente na modalidade de EAD, considerando os atuais desafios e perspectivas, os quais serão apresentados a seguir.

6.1 Desafios e perspectivas no ensino na EAD

No contexto sócio-político, econômico e cultural vigente, marcado por limitações no acesso da população à educação, seja pelas questões de desigualdades econômicas ou sociais, que constituem as bases do processo de exclusão, o processo de ensino e aprendizagem não pode mais estar atrelada somente a presença física dos alunos nas escolas, pois “em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às

novas tecnologias” (PRETTO, 1999, p. 104). Assim, a evidência dessa problemática justifica a necessidade da EAD com vistas ao atendimento a uma parcela da população que, por motivos diversos, não tem possibilidades de frequentar estabelecimentos de ensino presencial. Nessa interlocução educativa, a EAD é um sistema de ensino e aprendizagem que utiliza de diversos veículos de comunicação como os correios, o rádio, a televisão, a internet, dentre outros.

Historicamente, vêm ocorrendo transformações rápidas nas diversas áreas do conhecimento, conseqüentemente na sociedade, e a educação não pode ignorar tais mudanças, que são desafios impostos pelo processo de globalização e pelos avanços tecnológicos, os quais se integram à educação “não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo” (BELLONI, 2005, p. 24).

Nessa perspectiva não resta apenas ao sujeito adquirir conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender. (KENSKI, 2003, p.75).

A geração tecnológica adota essas ferramentas como suporte para comunicação, construção colaborativa, produção e apropriação do

conhecimento e troca de informação e formação, definindo um novo perfil na EAD. Dessa forma, a educação é mediada pelas tecnologias, o que requer um trabalho integrado, colaborativo e contextualizado. No entanto, a condição para o sucesso do ensino e aprendizagem com tecnologias, tanto a distância como presencial, passa pelo uso pedagógico das tecnologias de forma crítica contribuindo para a autonomia de pensar e agir. Corroborando com esse pensamento, Moran; Masetto; Behrens (2000) destacam que é necessário adotar-se novas formas de ensinar e aprender.

Sabe-se que está disponibilizado na internet e nos demais meios de comunicação um bombardeio de informações e de conhecimentos. E diante disso, a escola tem a responsabilidade de formar sujeitos capazes de selecionar e fazer uso dessas informações e desses conhecimentos, de maneira eficiente e eficaz, o que implica em um ensino e aprendizagem ativa, em que o aluno é sujeito do processo. Segundo Sancho; Hernandez (2006, p. 37), “as tecnologias são vistas por alguns como o motor de inovação pedagógica. Porém, as tecnologias por si só não produzem a mega-mudança que muitos imaginam”.

Os autores observam ainda que, as tecnologias às vezes são utilizadas na escola para reforçar crenças existentes sobre os ambientes de ensino em que ensinar é o que contém nos livros. Desse modo, torna-se imprescindível mudar as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem e nisso, as tecnologias contribuem para essa transformação, construção de

novos paradigmas sobre educação, ensino e aprendizagem, prática pedagógica, planejamento e aula, espaço e tempo, estabelecendo a articulação necessária entre o presencial e o virtual, entre estar junto e estar conectado a distância.

Nessa mesma perspectiva, Moran; Masseto; Benhrens (2000, p. 29) afirmam que “ensinar e aprender exigem flexibilidade, espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”, são desafios importantes que precisam ser enfrentados na sociedade atual, que no dizer de Kenski (2007, p. 18) é “configurada pelas tecnologias”, fato que “impõe à educação o duplo desafio de adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos no domínio e apropriação crítica desses novos meios”.

A modalidade de EAD no Brasil tem conquistado espaço, com o compromisso de favorecer ensino e aprendizagem centrada no sujeito, crítico, criativo e inovador, o qual enfrenta os desafios de tempo e espaço, em atendimento às demandas contemporâneas. De acordo com essa aceção constitui um processo de ensinar e aprender mediado, principalmente, pelas TICs. Nesse processo, professores e alunos/as não precisam estar no mesmo espaço, como na educação presencial. E isso exige a ressignificação da função de professores e de alunos. Para Chermann; Bonini (2000, p. 26):

No ensino a distância o aluno é o centro do processo de aprendizagem e deve ser levado a desenvolver habilidades

para o trabalho independente, para a tomada de decisões e esforço auto-responsável; o professor nada mais é que um tutor, um agente facilitador da aprendizagem. Ele, como já vimos, deve desenvolver no aluno a capacidade de selecionar informações, de refletir e decidir por si mesmo. É preciso lembrar que o professor deve ser, antes de mais nada, um eterno estudante, pois não é o dono do conhecimento; ele é, sim, melhor conhecedor dos caminhos que levam a esse conhecimento.

No cumprimento do seu papel, a instituição que tem a modalidade EAD deve ter como objetivo principal “[...] propiciar condições para que o aluno aprenda a buscar informações e saiba usá-las ao invés de recebê-las e memorizá-las, esquecendo rapidamente” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006, p. 79). Para tanto, deve proporcionar ao aluno, um contato com computadores, com a *web* e com vários multimeios que podem ser usados como ferramentas didático-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

A instituição vivencia inquietações, no processo educacional realizado através dos ambientes virtuais de aprendizagem. O espaço escolar, seja virtual ou presencial, mediados pelas tecnologias, é uma necessidade contemporânea, mas também ainda é uma realidade com a qual muitos educadores têm dificuldades de lidar, seja por carência de saberes, advindos da formação ou, também, por resistência, fenômeno discutido por Lima; Silva (2015) quando apontam uma pedagogia do pensar a luz do

letramento digital, tecnológico e midiático, como forma de romper com essas resistências.

Essa discussão ancora-se no reconhecimento de que a EAD é um processo que requer atendimento a fatores específicos e globais, os quais incluem os recursos tecnológicos e humanos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Estes recursos são necessários para o aluno exercer sua autonomia nos estudos.

Nessa perspectiva, entende-se que a EAD possibilita o aluno gerenciar seus estudos e ritmo, conforme sua necessidade, visto que o ambiente de aprendizagem é flexível, disponibilizando cronogramas, datas e prazos, com espaço de tempo em relação a provas, atividades e conteúdos. Assim, o aluno aperfeiçoa o tempo, concedendo oportunidade para organizar-se com relação a outras atividades, relativas ao trabalho e a vida cotidiana.

A educação nesse cenário descrito precisa valer-se de um desenvolvimento pedagógico que supere os paradigmas tecnicistas, lineares e fragmentados rumo aos sociointeracionistas. Isso parte de reconhecer que a modalidade EAD iniciou historicamente com parâmetros tecnicistas, entretanto, estudos, debates e ações atuais vêm resignificando suas concepções pedagógicas. E é, portanto, sob essa atual roupagem, que se discute a seguir, sobre a complexidade do processo de construção da autonomia no ensino e aprendizagem à distância, propondo que o aluno alcance, com maturidade e competência, a capacidade de gerenciar seus estudos.

6.2 Autonomia e aprendizagem na EAD: o papel dos sujeitos

A articulação entre os métodos de ensino e as formas de aprendizagem dos sujeitos constitui um dos pilares de sustentação em todo processo educativo. Somente através desse *continuum* interacional é que são fortalecidas as bases de organização do conhecimento epistemológico. No âmbito da EAD essa relação é ainda mais necessária de ser construída, tomando como base as especificidades de um trabalho colaborativo e autônomo, com vistas a uma formação para a cidadania. Inicialmente, apresenta-se a compreensão de Zatti (2007, p. 12) sobre autonomia, ao considerar que

[...] como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou a capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado a liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo.

No fortalecimento dessas ações, Freire (2010, p. 86) ao alicerçar os discursos sobre uma pedagogia da autonomia, considera que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou

enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos". Partindo desse pressuposto, o processo de ensino e aprendizagem se constrói de modo dialógico, pautado na interação e na (des) construção de conceitos entre diferentes sujeitos sociais (professores e alunos). Os sujeitos desenvolvem suas ações a partir de uma perspectiva construtivista, coerente com a filosofia de ensino da Instituição e as possibilidades de ensino e aprendizagem.

O sucesso dessa relação ganha forma nos resultados positivos na aprendizagem, - de ambos-, na medida em que eles se "encontram", se reconhecem e se aproximam; e Educação é isso, é encontro, é reconhecimento, é valorização mútua de saberes diferentes, partindo da premissa freireana de que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 68).

Nesse sentido, o reconhecimento entre os seres humanos promove a transformação social e desenvolve a inteligência, a fruição dos desejos e das necessidades de aprender mais, inerentes à relação particular entre o sujeito com o conhecimento e o significado de aprender. Aprender, portanto, é um processo mediado pelo estímulo, pelo elogio, pelo esculpamento das formas de fazer – procedimentos didáticos –, que empreendem uma parceria dialógica entre quem ensina e quem aprende. Deste modo, tem-se um 'encontro' entre sujeitos aprendentes, em condição de colaboradores no processo coletivo de aprendizagem.

A partir desse princípio, vão delineando-se os perfis desses sujeitos, com base em uma dinâmica de interação entre sujeitos-objetos e sujeitos-sujeitos, em que se torne evidente, principalmente, a característica de um aluno autônomo no percurso da aprendizagem. Com isso, ele passa a dominar as bases epistemológicas e metodológicas do conteúdo a ser apreendido, de modo que a aprendizagem torna-se significativa. De acordo com Belloni (2012, p. 44), no contexto da EAD,

O conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogestão de seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades, abertas ou convencionais. A única unanimidade em torno do assunto talvez seja a convicção de que a educação em geral, e o ensino superior, em particular, devem transformar-se para dar condições e encorajar uma aprendizagem autônoma que propicie e promova a construção do conhecimento.

A superação desse estágio ainda “embrionário” apontado pela autora, mesmo em pleno século XXI, pressupõe o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem as dimensões múltiplas de aprendizagem e potencialidades dos alunos, de modo que eles sejam desafiados a assumirem uma posição de sujeitos, protagonistas do processo de (re) construção do conhecimento, tendo como princípio básico a autonomia, conquistada e praticada no percurso da formação.

Essa perspectiva pressupõe que o sujeito tome para si a responsabilidade de escolher os passos que vai trilhar no percurso formativo. É uma relação

alicerçada pela superação de desafios, autocondução da vida acadêmica e experimentação do novo, que conduza a transformação e a mudança, constituindo-se como sujeito capaz de agir de forma deliberativa nas instâncias sociais das quais participa. Por isso é que se investe no discurso de que a escola “precisa potencializar a educação humana do sujeito social autônomo e inventivo”, conforme as palavras de Galeffi (2001, p. 23).

Segundo Pineau (s.d.) *apud* Preti (2000, p. 6), autonomia “significa a capacidade que o sujeito tem de “tomar para si” sua própria formação, seus objetivos e fins, isto é, tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo”. Esse deve ser o princípio norteador das práticas pedagógicas na EAD, mediada principalmente pelas TICs, presentes no mundo digital e tecnológico, as quais possibilitam a construção de espaços compartilhados de representações entre “o que é ensinar” e “o que é aprender”, marcados por escolhas, levem a autonomia, o espírito crítico e a liberdade de pensamento.

Belloni (2012, p. 5) considera que o “*estudante autônomo*”, juntamente com o “*professor coletivo*”, são alguns dos “aspectos mais importantes, caracterizadores da EaD, com ênfase especial na questão das TICs”. Desse modo, no cerne organizacional do ensino está a relação dialógica e reflexiva entre professores e alunos, como aspecto fundamente de uma pedagogia autônoma e

libertadora. Ainda mais especificamente aplicado a realidade da EAD, Belloni (2012, p. 42)

Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular esse processo. (Grifos da autora)

Desse modo, para alcançar essa dimensão apontada pela autora, é preciso considerar todo o contexto sócio-histórico e cultural o qual a instituição escola está inserida, desde a filosofia que nutre o pensamento pedagógico a estruturação curricular que define as especificidades do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é o modo como se concebe e pratica o ensino que viabiliza condições para uma efetiva autonomia do aluno, dando-lhes abertura para o diálogo e para a construção autônoma do conhecimento.

Essa articulação positiva entre o viés organizacional da instituição e o modo como os sujeitos compreendem a proposta de encaminhamento das atividades do curso possibilita um emparelhamento de propósitos: o institucional, que promove a formação com qualidade, e os propósitos de realização pessoal e profissional do aluno, que enxerga na universidade, um espaço onde ele tem oportunidade de ampliar seu espaço de atuação social no mundo.

Também através dessa sistemática, será possível, por parte da IES, a adoção de medidas de implementação, desenvolvimento, controle e avaliação do andamento das atividades, tendo em vista a identificação e a superação de possíveis dificuldades que possam barrar sua proposta formativa, e a partir desse rastreio poderá intervir, de forma a superar os obstáculos e alcançar resultados satisfatórios, a partir de uma articulação entre autonomia e aprendizagem na EAD, como se discute a seguir.

6.3 Possíveis resultados na EAD a partir de uma articulação entre autonomia e aprendizagem

As conquistas no campo educacional adquiridas pelo avanço da EAD são evidentes nos resultados de pesquisas que demonstram o avanço da educação nas últimas décadas. De uma forma geral, as realizações no campo na EAD tem trazido melhorias e ampliação nas noções de currículo, ensino e aprendizagem nos sistemas convencionais de educação (BELLONI, 2012). Também sobre essas mudanças, Carmo (1997, p. 31) aponta que a combinação das principais contribuições da EAD “[...] produz, não raras vezes, um efeito sinérgico muito positivo nos sistemas educativos dos respectivos países, uma vez ultrapassada a fase de desconfiança de que as instituições de ensino superior e formação a distância (IESFD) têm sido tradicionalmente alvo”.

Pensar em um processo de ensino e aprendizagem que promova a autonomia dos sujeitos e que

potencialize suas vozes pressupõe a organização de práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual e cultural, como dimensões inerentes à constituição do homem. E esta tem sido a missão da EAD, especialmente no século XXI, a partir da forma como essa modalidade de ensino se estrutura, sobretudo a partir de aparatos tecnológicos, que possibilitam a aquisição de competências e habilidades de um sujeito sócio-histórico e situado dentro de um contexto plural em informações e formas de aprendizagem.

Neste sentido, os sujeitos – professores e alunos – assumem-se como mediadores do conhecimento, a partir de posturas democráticas, que rompem com o autoritarismo e a supremacia do paradigma positivista. Nessa nova via de relação com o saber, os domínios entre quem ensina e quem aprende são múltiplos e conjugados, ultrapassando os limites dos espaços virtuais, e chegando a vida.

Destaca-se ainda que a EAD diminui as distâncias geográficas e ampliam horizontes de possibilidades para pessoas que antes não tinham condições para estudar, seja por falta de acesso ou questões de ordem socioeconômica, de modo que, através dos ambientes virtuais de aprendizagem, como espaços colaborativos de construção do conhecimento, é possível a efetivação de propostas e de práticas pedagógicas integrativas, que agregam diferentes saberes e culturas, convergindo para a construção de um projeto colaborativo de aprendizagem.

Na concretização deste projeto, o papel do professor e do aluno deve ser construído a partir de uma orientação horizontal, em que ambos caminham lado a lado na estrada do conhecimento, buscando, através de uma didática não diretiva, melhores condições para o reconhecimento do ensino e da aprendizagem como ações recíprocas que atendem a dimensão daquilo que pode ser definida como uma aprendizagem colaborativa e autônoma.

Desse modo, a EAD representa ainda uma possibilidade de inserção do sujeito no mundo letrado, por meio de ferramentas tecnológicas que devem ser utilizadas como instrumentos para o pensar e o fazer criticamente, de modo que atenda a finalidade de formar sujeitos autônomos e capazes de deliberar sobre suas ações e lugar social no mundo do trabalho e da cidadania.

Outro importante aspecto é que a aprendizagem mediada pela EAD possibilita a interconectividade e a rápida interação humana, uma vez que as atividades curriculares de ensino e de aprendizagem são também espaços discursivos de interação, nos quais diferentes linguagens e semioses convergem para uma construção de sentidos e de comunicação entre os interlocutores, aproximando os vínculos entre os conteúdos do currículo escolar e as atividades na esfera digital, resultando, ao final, em processos de aprendizagem mais significativos, que saem da perspectiva tradicional do ensino e alcançam uma esfera de participação humana muito maior na própria formação.

A sociedade, histórica e cultural, está organizada dentro de uma lógica de ideias divergentes e convergentes, que alicerçam as bases do conhecimento humano, bem como as decisões e os resultados que dele se espera. Assim, dentro desse espaço ideológico, marcado por lutas de tensões e poder, a educação insere-se como um fenômeno complexo e plural, o qual busca, de forma sistêmica, organizar e sistematizar uma rede de associações, que incluem principalmente os processos de ensino e aprendizagem, o que requerem necessariamente uma contínua avaliação do próprio processo e do produto que se deseja.

Dessa forma, principalmente na modalidade de EAD, a dimensão epistemológica do conhecimento e das estruturas de ensino será influenciada pela lógica de organização política e cultural a que se destina (o público alvo da aprendizagem: os alunos), de modo a formar cidadãos autônomos, críticos e conscientes, considerando os fatores individuais que os tornam heterogêneos, vivendo em contextos, muitas vezes homogêneos, uniformes e que precisam ser “quebradas” suas lógicas de exclusão e segregação, substituindo-as pelo relativismo para que haja a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, nesse modelo de educação, mediado pelas mídias tecnológicas, supera-se limites geográficos e culturais, antes impostos por um sistema de educação tradicional e hierárquico, que conduzia o aluno a um saber pronto e acabado. Nessa atual configuração, o aluno é considerado um ser pensante,

articulado ao mundo por meio de ações e atitudes concretas de transformação do conhecimento, formação autônoma e cidadã.

INTERAÇÕES FINAIS

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(FERNANDO TEIXEIRA DE ANDRADE)⁷

As palavras do poeta convidam a pensar na constante metamorfose social vivenciada hoje. Que não se fique então, a margem do rio, esperando as águas passarem, pois também, como diz o filósofo grego, Heráclito de Éfeso, numa fascinante máxima: “Ninguém entra num mesmo rio uma segunda vez. Pois quando isso acontece, já não se é o mesmo; assim como as águas, que já serão outras”⁸. É assim, no percurso da aprendizagem, pois a cada dia os desafios

⁷ Bom lembrar que, a autoria desse pensamento tem sido ao longo do tempo erroneamente atribuída ao poeta português Fernando Pessoa, no entanto, ela é de autoria de Fernando Teixeira de Andrade (1946-2008), professor de Literatura.

Referência: ANDRADE, Fernando Teixeira. Tempo Travessia. In: **O medo**: o maior gigante da alma. s/e, s/d. Disponível em: < <http://escrevendoumpoucomais.blogspot.com.br/2010/08/nao-e-da-obra-de-fernando-pessoa.html> >. Acesso em: 03 dez. 2017.

⁸ PARMÊNIDES, H. **Frases e pensamentos de Heráclito**. Disponível em: < <http://kdfrases.com/autor/her%C3%A1clito> >. Acesso em: 03 dez. 2017.

são outros, novos cenários e possibilidades, novas personalidades e histórias de vida, outros comportamentos, outros corpos em desenvolvimento e movimento. No mesmo raciocínio, lindamente, Guimarães Rosa (2001, p. 24-25) ensina: “o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior, é o que a vida me ensinou”.

É desse vendaval de mudanças, portanto, que vive o homem, fato que torna de conhecimento social compartilhada a ideia de que ele é um ser de seu tempo e que é a partir das condições sociais, políticas e culturais da sociedade, que define seu papel como sujeito no mundo. Seus modos de pensar, agir, ser e estar decorrem, portanto, da forma como se dá a interação entre o humano e o social. Diante das tecnologias digitais, o homem tem dois caminhos: ou se posiciona de forma crítica e construtora de si mesmo, ou assume uma postura de dependência e anulamento de sua identidade em seu percurso de vida.

Essa é uma reflexão que se assenta no atual contexto, marcado pelo incontrolável avanço das tecnologias e mídias da informação e da comunicação, exigindo do homem uma postura e um papel de pensante crítico sobre elas, e que permeou todo o traçado alinhavado ao longo desse livro, o qual buscou ampliar as discussões acerca das relações entre as múltiplas ou multilinguagens do mundo das mídias e das tecnologias e os letramentos presentes na EAD, a partir de questões didáticas voltadas para a produção

de material didático no ensino superior, seguindo as orientações dos Referenciais de Qualidade em Educação a Distância (BRASIL, 2007).

Acompanha-se, nos dias atuais, a vertiginosa expansão da EAD no cenário educacional brasileiro, processo que ocorre de forma intensa e contínua, no seio da sociedade do conhecimento e de rápidas transformações tecnológicas. Nesse cenário, a mediação tecnológica é necessária, ao tempo em que a concepção de presença e distância, as formas de ensinar e aprender se modificaram dialeticamente, tanto nos níveis básico, como superior.

A discussão trazida nesse estudo demonstra que uma proposta de ensino e aprendizagem, sob uma ótica plural, vai além da mera reprodução de conhecimento, oportunizando um fazer pedagógico de base reflexiva e crítica. As NTDICs devem ser utilizadas de forma crítica e reflexiva pelos professores, para que tragam contribuições significativas para as suas práticas pedagógicas e para o desempenho qualificado do aluno.

Essa capacidade de comportar múltiplas linguagens (o visual, o verbal, o sonoro, o linguístico) faz com que as tecnologias digitais sejam consideradas espaços multissemióticos para a representação, a simbolização e a redimensão do ato de ler e escrever, considerando que nesta instância discursiva, a ideia é de construção e de arquitetura do mundo por meio de arranjos diversos que podem ser utilizados na produção de materiais didáticos para a EAD.

A ideia de produção de materiais didáticos por meio das múltiplas linguagens dos textos virtuais, como as NTDICs, os hipertextos e os gêneros textuais digitais, como se discutiu, parte da compreensão de que é preciso criar na relação de ensino e aprendizagem da EAD propostas de ensino dinâmicas, inovadoras, que levem o aluno a situar-se no mundo do digital, reconhecendo e ampliando suas noções de mundo de forma crítica e autônoma, e que ao interagir com as mídias que fazem parte de seu cotidiano, possam descobri-las como fonte de aprendizagem da cultura letrada, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem cognitiva, social, cultural e de domínio sobre o mundo.

Desse modo, a relação entre as multilinguagens advindas do mundo das NTDICs, na qual se encontra os hipertextos e gêneros textuais digitais, por exemplo, aliados aos letramentos presentes na EAD, apresenta-se de forma positiva, através da intersecção entre a natureza linguística e enunciativa própria das tecnologias digitais e as especificidades de aprendizagem do aluno dessa modalidade de ensino.

Percebe-se ainda que o domínio teórico-conceitual sobre os conteúdos a serem ensinados pelo professor e apreendidos pelo aluno podem ser ampliados por meio das possibilidades oferecidas por essas ferramentas, representando, assim, uma parceria de sucesso na educação do século XXI, respondendo as emergentes demandas decorrentes da interferência das tecnologias na organização da vida humana.

Espera-se, assim, que reflexões feitas ao longo desse livro possam contribuir para suscitar discussões sobre a EAD no ensino superior, por meio de uma concepção ética-cidadã e da responsabilidade social, sem perder o foco do mundo do trabalho. A aliança entre multilinguagens, tecnologias e letramentos na EAD constitui um suporte para uma ação pedagógica capaz de oferecer serviços de qualidade aos sujeitos na educação superior, oportunizando-os uma formação competente no seu tempo e espaço, assim, assumindo novas posturas e posicionamentos nos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, inovar, testar, experimentar, pressupõem a flexibilização na organização curricular dos cursos de formação superior, em aspectos que envolvem tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação. Esse processo contribui para o avanço na EAD e responde aos desafios postos pela institucionalização de novos paradigmas na educação e na prática pedagógica em articulação com a pesquisa e a extensão, como princípios do ensino superior.

Assim, essa modalidade potencializa o aluno construir e desenvolver sua habilidade cognitiva/conceitual, procedimental/interventiva e humana/atitudinal, usufruindo das ferramentas do mundo virtual e tecnológico, por meio de ações organizadas e realizadas de forma colaborativa, contando com a mediação pedagógica do professor, que dinamiza o ensino e a aprendizagem, a pesquisa e a extensão no cumprimento dos objetivos do ensino superior, ampliando o conhecimento letrado do aluno.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.** [online], Campinas, 2010, vol. 31, n. 113, pp. 1319-1335. ISSN 0101-7330. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf> >. Acesso em: 04 abr. 2015.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela. **Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; BORGES, Marilene Andrade F; FRANÇA, George. O uso das tecnologias móveis na escola: uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.** Disponível em: <
http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3900c.pdf >. Acesso em: 29 jun. 2015.

ALVES, Lucineia. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD - Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <
http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf >. Acesso em: 20 mar. 2016.

AMBRÓSIO, Márcia; NASCIMENTO, Vinícius Gomes. **O uso do blog nas aulas de filosofia e o processo educativo**. In: ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 – UNIREDE. 1-15 p. Disponível em: <
<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114028.pdf> >. Acesso em: 31 jan. 2015.

ARRUDA, Eucídio. **Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARBOSA, Débora Nice Ferrari *et al.* Educação a distância no ensino superior: caminhos organizacionais percorridos e suas propostas de formação de professores. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu (Curitiba)**, v. 4, nº 16, p. 1-24, 2007. Disponível em: <

<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/101/86> >. Acesso em: 15 mai. 2016.

BARRETO, Raquel G., Globalização, mídia e escola: luzes no labirinto audiovisual. **Revista Científica de Comunicación y Educación**, Comunicar, 22, págs. 21-26, 2004.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: EDUC, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **O que é mídia-educação?** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

BERGANN, Juliana Faggion; FERRO, Jefferson. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

BRAGA, D. B. A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambiente hipermídia. **Revista Anpoll**, n.15, p.65 – 85, jul./dez. 2003. Disponível em: <

<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/425/434> >. Acesso em: 29 jun. 2015.

BRASIL, Sérgio. **A cibercultura e o surgimento de novas formas de sociabilidade**. Publicado em 1999. Disponível em: < <http://www.cfh.ufsc.br/~guima> >. Acesso em: 21 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC/SEED, 2007.

_____. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm >. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. 2/4/2003. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ReferenciaisQualidadeEAD.pdf> >. Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: IBPEX, 2006.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão na era da linguagem digital. IEL/UNICAMP, Março de 2006. Mimeo. In: _____. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <
<http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

CARMO, H. **Ensino superior a distância**, vols. I e II. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.

CARVALHO, Marília G.; BASTOS, João A. de S. L., KRUGER, Eduardo L. de A. **Apropriação do conhecimento tecnológico**. Paraná: CEEFET-PR, 2000.

CARVALHO, Marília G. de. **Relações de gênero e tecnologia**. PPGTE. Curitiba: CEFET-PR, 2003.

CAPURRO, Rafael. **Epistemologia e Ciência da Informação**. 1985. Disponível em: <
http://www.capurro.de/enancib_p.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CECILIO, Rosemar Rosa e Sálua. **Inovações tecnológicas: concepções e potencial educativo no ensino superior**. São Paulo: Annablume, 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Roger Chartier: os livros resistirão às tecnologias digitais. In: [Entrevista] **Revista NOVA ESCOLA**, Edição 204, Agosto 2007. Entrevista concedida a Cristina Zahar.

CHERMANN, Maurício; BONINI, Luci Mendes. **Educação a distância**: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet. Universidade Braz Cubas, 2000.

COELHO, Maria das Graças. O sorriso do gato de Alice – redesenhando os sentidos da interação e da apropriação pós-letramento midiático. **Contemporânea, comunicação e cultura** - v.10 – n.03 – set-dez, 2012 – p. 725-740 - ISSN: 18099386. Disponível em: <

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/download/6428/4674> >. Acesso em: 29 jun. 2015.

CORRÊA, C. H. W. Comunidades virtuais gerando identidades na sociedade em rede. **Ciberlegenda** (UFF), Rio de Janeiro/RJ, Brasil, n. 13, p. 1-14, 2004. Disponível em: <

<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/viewFile/226/122> >. Acesso em: 05 fev. 2015.

COSCARELLI, Carla Vianna. A nova aula de português: o computador na sala de aula. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, 1999, 9p. Disponível em: <

<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Prespnovaaula.doc> >. Acesso em: 21 jan. 2015.

CRYSTAL, David. Uma revolução sem gramática. In: Riqueza da língua. **Revista Veja**. Editora Abril. Edição 2025 de 12 de setembro de 2007. Disponível em: < http://veja.abril.com.br/120907/p_088.shtml >. Acesso em: 26 jan. 2015.

DAGNAUD, M. **Génération Y**: Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion. Paris: Presses de Sciences Po, 2011.

DINIZ, P. S. R.; SILVA, E. A. R.; NETTO, S. L. **Digital signal processing**: system analysis and design. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2010.

DOMINGUES, Diana. A vida com as interfaces da era pós-biológica: o animal e o humano. In: DOMINGUES, Diana. (Org.). **A arte no século XXI**: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 2003. p. 95-114.

DUDZIAK, E. A.; BELLUZZO, R. C. B. educação, informação e tecnologia na sociedade contemporânea: diferenciais à inovação? **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.4, n.2, p. 44-51, jul./dez. 2008.

ERICKSON, Thomas. Social Interaction on the net: virtual community as participatory genre. **Proceedings of the Thirtieth Hawaii International Conference on Systems Science**, v. VI, p. 13-21, jan. 1997. Disponível em: < http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html >. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. Making Sense of Computer-mediated Communication (CMC): conversations as genres, CMC systems as genre ecologies. In: NUNAMAKER JR., J. F.; SPRAGUE JR., R. H. (orgs.). **Proceedings of the Thirty-Third Hawaii International Conference on Systems Science**. IEEE Press, January, 2000.

Disponível em: <

http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/ >.

Acesso em: 26 jan. 2015.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno (Org.). **Educação a distância no ensino superior: interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UNB**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 39-46.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. ed. 42. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEFFI, Dante Augusto. **O Ser-sendo da Filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.

GOMES, Luiz Antônio. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOULART, Cecília. **Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica**. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 41-58.

GRIGOLETTO, Evandra; NARDI, Fabiele Stockmans de; SCHONS, Carme Regina (Orgs.). **Discursos em rede: práticas de (re) produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividade no ciberespaço**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2011.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.

JORNAL GAZETA DO POVO. Professores disputam atenção de alunos com redes sociais. Por Carolina Pompeo. Texto publicado na edição impressa de 24 de maio de 2014. Disponível em: <
<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/professores-disputam-atencao-de-alunos-com-redes-sociais-8i7ugq1luxkjhagjbhy7hgl5ji> >. Acesso em: 25 jun. 2015.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. Hipertexto e construção do sentido. **Alfa**, São Paulo, 51 (1): 22-38, 2007. Disponível em: <

<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1425/1126> >. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**. São Paulo: Scipione, 1996.

LEMOS, André. **Palestra: Cibercultura**. 2003.

Disponível em: <

<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa> >. Acesso em: 05 fev. 2015.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina; ARAUJO, Joana Darc Socorro Alexandrino. Concepção do professor sobre as tecnologias da educação e a sua contribuição para a construção de competências na gestão da sala de aula. In: **Anais do XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação**: Currículo da PUC-SP - Currículo: tempos, espaços e contextos, São Paulo, 2013, v. 1. p. 1-17.

Disponível em: <

http://www.ced.pucsp.br/encontro_pesquisadores_2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/francisco_renato_lima.pdf >. Acesso em: 14 jan. 2015.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da.

Tecnologias da Informação e da Comunicação na sala de aula: das resistências docentes a uma pedagogia do pensar a luz do letramento digital, tecnológico e midiático. In: **Anais do IV Seminário Web Currículo e XII Encontro de Pesquisadores em Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Contexto, Aprendizado e Conhecimento**. São Paulo: PUC-SP, 2015. v. 1. p. 1200-1206.

LIMA JUNIOR, A. S. de. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quarter/Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

LOBO-SOUSA, A. C.; ARAÚJO, J. C.; PINHEIRO, R. C. Letramentos que emergem da hipertextualidade. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (Orgs). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 111-122.

LOPES, M. C. L. P. *et al.* Educação à distância no ensino superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 191-204, jan./abr. 2010. Disponível em: < <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3088/3016>. >. Acesso em: 13 mai. 2016.

MACÊDO, Laécio Nobre de *et al.* Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um objeto de aprendizagem. In: PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Christina Aun de Azevedo Nascimento. **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC, SEED, 2007. p. 17-26. Disponível em: < <http://rived.mec.gov.br/artigos/livro.pdf> >. Acesso em: 03 fev. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Unicamp, 1999. Disponível em: < <http://www.pucsp.br/~fontes/ln2sem2006/17Marcus.pdf> >. Acesso em 26 jan. 2015.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2001.

MENDELSON, Patrick In: BREMM; Cristiane Inês *et al.* A utilização de jogos digitais na infância. In: VIDAL, Cristiane D.; ELIAS, Isaque M.; HEBERLE, Viviane M. (Orgs.). **Pesquisas em games: ideias, projetos e trabalhos**. Florianópolis: UFSC/LLE/CCE, 2013. p. 108-117.

MENDES, R. M.; SOUZA, V. I.; CAREGNATO, S. E. **A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem**. 2004. Disponível em: <

http://wiki.sj.cefetsc.edu.br/wiki/images/7/7d/Propried_intelec.pdf > Acesso em: 04 fev. 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf >. Acesso em: 14 dez. 2014.

MORAN, Jose Manuel. **Desafios na comunicação pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Interferências dos Meios de Comunicação no nosso conhecimento. In: **Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo: Vol. XVII, n. 2, 1994. Disponível em: < <http://www.eca.usp/prof/moran/interf.htm#audiovisuais> >. Acesso em: 20 jan. 2015.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MILLER, Carolyn R. Genre as Social Action. **Quarterly Journal of Speech**, vol. 70, 1984, p. 151-176. Republicado em: A. Freedman & Medway, London: Taylor and Francis, 1994.

NICOLEIT, Evânio Ramos *et al.* Objetos de aprendizagem para suporte à aprendizagem. In:

ZANETTE, Elissa Netto; GIACOMAZZO, Graziela Fátima; FIUZA, Patricia Jantsch. **Tecnologias e inovações nas práticas pedagógicas**: trajetórias e experiências. Jundiaí: Paco, 2012. p. 97-116.

NISKIER, A. **Educação a distância**: a tecnologia da esperança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

NOVA, C. C.; ALVES, L. R. G. Tempo, espaço e sujeitos da educação a distância. In: JAMBEIRO, Othon; RAMOS, Fernando. (Org.). **Internet e educação**. Salvador: EDUFBA, 2002, p. 41-54.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. In: **32ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped**: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu; Timbaúba: Espaço Livre, 2009. Disponível em: < <http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5485--int.pdf> >. Acesso em: 14 mai. 2017.

PASSARINI, R. F. **Objetos de aprendizagem**: protótipo para módulo de aprendizagem de treinamento on-line. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2012.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. MCB University

Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em: <
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PRETI, Oreste. **Material didático impresso na EAD: experiências e lições apre(e)ndidas.** In: III Encontro

Nacional de Coordenadores UAB - I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil - Brasília, 23 a 25 de novembro de 2009.

Disponível em: <

http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/material_didatico_impresso_ead.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2015.

PRETTO, N. D. L.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já!. In: PRETTO, N. D. L.; SILVEIRA, S. A. (Orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder.** Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-84.

PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões. In: PRETI, Oreste. (Org.) **Educação a Distância: construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE - UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 125-146.

PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Globalização & organização: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária.** Ijuí: Unijuí, 1999.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura:** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROMANI, L. **InterMap:** ferramenta para Visualização da Interação em Ambientes de Educação a Distância na Web. Campinas, Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão:** veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUDIGER, F. R. **Literatura de autoajuda e individualismo:** contribuições ao estudo da subjetividade na cultura de massa contemporânea. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996.

SANCHO, Juana. M.; HERNANDEZ, Fernando (Org). **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Fátima. A evolução dos Referenciais de Qualidade para a EAD. In: SANCHEZ, Fábio (Org.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a**

Distância. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. p. 145-155.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital: a miséria na Era da Informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e para a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Anderson Gomes de *et al.* O impacto da educação a distância no ensino superior: uma análise na perspectiva dos alunos e docentes da Universidade Federal de Pernambuco. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 58, p. 1-10, 2012. Disponível em: < <http://rieoei.org/deloslectores/4403Gomes.pdf> >. Acesso em: 16 mai. 2016.

SOUZA, Rosângela Vieira de. O papel das tecnologias de informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 65-70, 2011. Disponível em: < http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_05.pdf >. Acesso em: 10 mai. 2016.

SWALES, John M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Comlumbia: Teachers College, Columbia Univesity, vol. 5 (2), p. 77-91, 2003. Disponível em: < http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf > Acesso em: 18 jun. 2014.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas para o professor na atualidade**. 7. ed. São Paulo: Érica, 2007.

TAPSCOTT, Don. **Grow up digital: how the net generation is changing your wordl**. New York: McGraw, 2009.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação (Botucatu)** [online]. 2003, vol. 7, n. 12, pp. 139-142. ISSN 1807-5762. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a09.pdf> >. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. (Org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VEEN, Win; WRAKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Tradução Vinícius Figueiredo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WILEY, D. **The instructional use of learning objects**. 2000. On-line version. Disponível em: <
<http://reusability.org/read/> >. Acesso em: 03 fev. 2015.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

_____. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 220f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____; SANTOS, Carmi Ferraz. O texto eletrônico e os gêneros do discurso. **Veredas**: revista de estudos linguísticos Juiz de Fora, v. 4, n. 1, 2009. p. 51 a 57. Disponível em: <
<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo56.pdf> >. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

OS AUTORES

Jovina da Silva

Graduada em Filosofia (UFPI), Pedagogia (FAEL) e Direito (UNIFSA). Especialista em Planejamento Educacional (UFPI); Ensino (UFPI); Administração Educacional (UECE); Avaliação Institucional (UNB); Docência do Ensino Superior (UNIFSA) e Educação a Distância (UNOPAR). Mestra em Educação (UFPI). Autora das obras: “Prática Pedagógica e as Multidimensionalidades do Ensinar e Aprender” - FUESPI/2013; e “Prática Pedagógica na Educação Infantil: da compreensão à ação” - FUESPI/2014. Atualmente é professora do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: Formação de Professores, Didática e Ensino, Pesquisa em Educação, Avaliação da Aprendizagem, Ética e Cidadania, Currículo, EAD e Ensino Superior.
Email: profjov@hotmail.com

Francisco Renato Lima

Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e em Letras - Português/Inglês (IESM). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial (IESM); Docência para o Ensino Superior (IESM); Educação a Distância (UNOPAR); Docência no Ensino Superior (FSA) e Linguística Aplicada na Educação

(UCAM) e especializando em Tecnologias Educacionais para a Prática Docente no Ensino da Saúde na Escola (ENSP/FIOCRUZ). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Suas pesquisas concentram-se em Educação e Linguagem, amparado pelos pressupostos teórico-metodológicos dos Novos Estudos do Letramento e da Linguística Textual, com ênfase em temas como: alfabetização; letramento: estudos em perspectiva de análise teórica e em práticas sociais localizadas; gêneros discursivos; ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; avaliação educacional; formação docente; tecnologias educacionais; multiletramentos e questões relativas à EAD. Atualmente é professor de Leitura e Produção de Texto do Ensino Fundamental e Médio no Colégio São Francisco de Sales, Diocesano, da Rede Jesuíta de Educação, em Teresina. Professor Substituto (Auxiliar Nível – I) da Universidade Federal do Piauí, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI).
Email: fcorenatolima@hotmail.com

O livro escrito por Jovina da Silva e Francisco Renato Lima traça um painel bastante representativo das especificidades da EAD no âmbito do nível superior, na medida em que problematiza os saberes, as metodologias e os pressupostos teóricos que norteiam a elaboração de material didático, a autonomia e a aprendizagem do ensino na EAD, o papel seminal desempenhado pela sintaxe digital, a partir do hipertexto, dos multiletramentos e dos gêneros predominantes no campo cibernético, na condução da EAD, as configurações dos processos de leitura e escrita no meio digital, dentre outros aspectos tão bem delineados no decurso da obra. Tem-se uma discussão bem frutífera em torno dos vários enigmas que circundam o campo do ensino a distância. Ainda que haja uma reflexão deveras assentada acerca dessas questões no meio acadêmico, ainda há muito a ser discutido, a ser discursivizado, a ser problematizado.

[...]

Portanto, o comprometimento dos autores nesse aspecto liga-se diretamente às aspirações e às demandas dos que estudam e lecionam nesse tipo de educação.

(Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva – UFPB/UFERSA/UERN)

