

Colóquio Univag EaD
Comunicação, interação
e práticas na modalidade à distância

Allan Kozlakowski e Dolores Aparecida Garcia

Organizadores

Editora
Marmonia

www.harmoniaeditora.com.br
e-book

ISBN: 978-85-88900-00-4

Colóquio Univag EaD
Comunicação, interação e práticas
na modalidade à distância



Editora
Marmonia

Distribuição gratuita. Valorize os autores.

2018

Copyright © 2018. Harmonia Editora. Foi feito o depósito legal.
DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA
PUBLICAÇÃO (CIP) (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, SP,
BRASIL).

C719

Colóquio Univag EaD: comunicação, interação e práticas na
modalidade à distância [e-book]. / Organização de Allan
Kozlakowski e Dolores Aparecida Garcia. 1ª edição. Cuiabá-
MT: Harmonia Editora, 2018. 106p.

ISBN: 978-85-88900-00-4

1. Educação à distância. 2. Colóquio. 3. Comunicação. I.
Kozlakowski, Allan (org.). II. Garcia, Dolores Aparecida (org.).
III. Título.

Capa: Allan Kozlakowski

Formato: ePub. Formato: PDF.

Acesso: world wide web. Requisitos do sistema: browser ou
aplicativo epub; leitor PDF.

Revisão técnica: Harmonia Editora. Texto revisado segundo o
novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa.

Distribuição gratuita. Respeite os autores: cite a fonte.

Sumário

Prefácio

A interação nos processos de comunicação na educação à distância: ensaio sobre o dialogismo como técnica do entre textos e autores. Allan Kozlakowski

O uso de celulares, *smartphones* e a educação à distância – EaD. Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

A EaD, o processo de expansão e seus desafios. Aristides Costa Neto

O aluno em EaD: sujeito de seu conhecimento. Simone Sanches Vicente Morais e Soraya do Lago Albuquerque

Tecnologia na EaD: diferentes perfis culturais na era da sociedade da informação. Dolores Aparecida Garcia

As representações sociais dos alunos de Pedagogia do Univag 2013 acerca da modalidade EaD. Inês Duarte

O uso de TIC para leituras multidisciplinares de cartuns: ensino de línguas. Lucy Ferreira Azevedo

Seção: resumos das edições

O *design* como recurso facilitador nas ferramentas de ensino à distância. André Rees Azevedo

Display – box: uma possibilidade para o ensino e aprendizagem da unidade curricular de pré-cálculo. Gilcimar Bermond Ruezene

As tics e o sociointeracionismo no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Michele Maggi

Comunicação, interação e práticas na modalidade à distância

Oferta de cursos superiores na modalidade à distância, no estado de Mato Grosso: oportunidades e desafios. Flávio Henrique dos Santos Foguel e Angelo Palmisano

Prefácio

As tecnologias permeiam o desenvolvimento social e a informática na Educação é um dos focos das discussões após a disseminação das tecnologias conectivas. Atualmente, os dispositivos móveis com processadores internos, chamados inteligentes - como *smatphone*, *tablete watch*, acompanham as pessoas em suas vidas, nas mais diferentes situações de convivência e produção. Este uso acrescenta habilidades durante o manuseio de aplicativos e programas, diariamente. São equipamentos e *software* para socializar e/ou trabalhar e/ou estudar, capazes de expandir aprendizados.

Aprender usando, ao que indicam as pesquisas, resulta do prazer e providencia produções nas mais diferentes linguagens. Hoje é comum a interação das pessoas em processos de comunicação que utilizam as redes (a Internet e, nela, as sociais), redigindo textos – dos mais curtos e abreviados aos personalizados, postando imagens escolhidas e incluindo audiovisuais dos momentos de suas vidas, criados, editados e compartilhados com os recursos convenientes.

O uso desses equipamentos e programas – os aplicativos -estende as capacidades humanas - física, sensorial e motora, facilita e simplifica alguns momentos do cotidiano das pessoas, seja nos relacionamentos, no desempenho no trabalho ou nos estudos. Este uso comum é percebido no cotidiano dos universitários, às vezes separadamente, atividade por atividade, ou, concomitantemente¹, enriquecendo as possibilidades

¹ O *tudo ao mesmo tempo e agora* parece ser uma das maiores barreiras para alguns profissionais da educação, pois os alunos

interpessoais conforme o desempenho individual nas entregas. Tais entregas suprem demandas solicitadas na empresa ou no espaço acadêmico ou, ainda e simplesmente, ocorrem pelo prazerem interagir com outros (amigos, familiares e comunidades): vivemos o momento da interconectividade.

Desta ampla extensão de momentos possíveis para analisar, nossas discussões no Colóquio Univag de Educação à Distância tenderam a expor modelos e práticas utilizados na comunicação geradora da interação entre os atores do processo educativo. Nosso foco tem sido discutir a inclusão dessas tecnologias nas modalidades educacionais brasileiras. É por este motivo que, dentre as importantes tecnologias utilizadas anteriormente às conectivas digitais na educação – como a fala, a escrita alfabética, os impressos e as tecnologias eletroeletrônicas, as atenções se voltam para a conveniência e a possibilidade de inovar nos processos e materiais educacionais, contando exatamente com a integração favorecida pelos processadores interconectados em rede.

É por isso que as tecnologias digitais, hoje, se destacam tão fortemente quanto o livro, à sua época. Hoje, as tecnologias digitais favorecem a comunicação entre autores nos fluxos de criação e recriação de sentidos - em variadas linguagens, favorecidas pela convergência. Esta última, como técnica da inovação contemporânea, impulsionaria a educação ao lugar que Mattelart² posicionou ser *sociedade da informação*, num

tendem a utilizar esses recursos durante as aulas, seja para pesquisa ou interação com outros.

² MATTELART, Armand. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

mundo sem obstáculos (2002, p. 121; p. 153). O foco dos autores deste livro propõe algumas aberturas para aprofundarmos investigações sobre este *lugar*, sua serventia e impactos para docentes e discentes.

Vamos a eles.

A alteridade verificada na educação, seja na modalidade presencial ou à distância, deve ser lida como um reflexo aprofundado das relações sociais no trabalho, pois, atualmente, pode-se dizer que todos os setores produtivos são usuários das tecnologias digitais. Um exemplo discutido durante o terceiro Colóquio indica que o conhecimento trafega *entre* as pessoas e *pelos* meios de comunicação. Nossa afirmação não carrega qualquer estranhamento científico, ao contrário, apenas reafirma o uso que nossa espécie deu aos recursos, modificando-os para alguma finalidade – uma necessidade ou a criação dela. Como consequência desta reafirmação, diria também como *causado* desenvolvimento que nos trouxe até aqui, o conhecimento - anteriormente centrado nos professores, passou a ser registrado nos livros para alcançar o maior número de pessoas possível e, hoje, as bibliotecas informatizadas podem ser acessadas de qualquer espaço. Algumas considerações dos autores que colaboraram para esta primeira publicação frisam que as prioridades dos professores precisam mudar, ajustando-se e incluindo as dinâmicas sociais.

Ao extrapolar o espaço da sala de aula e o poder da fala docente ali contido o processo de aprendizagem na atual conjuntura exige um professor diferente. Sim, alunos podem utilizar seus dispositivos e acessar materiais de referência, esquemas ampliados do assunto e outros repositórios de artigos disponíveis para seus estudos. O papel do professor tende a ser o de *mediador* dos

desafios, uma espécie de trabalho atento e facilitador para orientar o acesso aos conteúdos; de mobilizador do correto uso das tecnologias e, acima de tudo, de gestor do conhecimento (do indivíduo e da turma). Emerge daí a necessidade de se alterar o perfil comumente atribuído ao docente, face ao uso social dos recursos digitais e, neste mesmo aspecto, a mediação se aplica ao docente em atividade nas duas modalidades, sem exceção.

É nesse sentido que as discussões propostas por Ana Graciela Fonseca indicam alguns contornos a serem experimentados, pois há diversos produtos e serviços digitais ao alcance das pessoas e empresas, e que oportunizam o que a autora chamou de possibilidade de aprender em movimento com o uso dos aparelhos conectivos e inteligentes. As linguagens acessíveis e portáteis, conforme o raciocínio da autora, estão nos celulares e amplificam as possibilidades de estudo e interação nos ambientes virtuais de aprendizagem, fornecendo ao(à) discente ampla gama de materiais para acesso em diferentes espaços e tempos. Frisamos: é a capacidade de dispor múltiplas linguagens para uso e reuso o que diferencia os equipamentos inteligentes portáteis dos meios de comunicação anteriores e, portanto, não se trata apenas da diferença entre os suportes portáteis (livros X dispositivos inteligentes, por exemplo).

A expansão da educação à distância é uma das principais preocupações do Univag, especialmente pela priorização institucional: a qualidade na formação. Sabemos que não é o uso da tecnologia pelo *show* que proporciona que conduz ao aprendizado. Aristides Costa Neto discute o desenvolvimento da EaD em Mato Grosso, evidenciando tanto a importância da modalidade para a formação - visando a inserção das pessoas nos mercados

de trabalho - quanto para a autonomia discente. Tais aspectos são importantes para o desenvolvimento nacional – ressalta o autor, e, em especial, para o estado de Mato Grosso, pois os desafios postos são inúmeros. Em sua abordagem, Costa Neto alerta para a falta de investimentos em pesquisas para acompanhar ofertas na modalidade à distância, especialmente sobre cursos inadequados, mantendo o foco nas ações sobre o perfil dos profissionais da educação – principalmente os professores – para que as possibilidades pedagógicas favorecidas pelas tecnologias digitais possam alterar para melhor os modelos enraizados no passado.

Seguindo o caminho para o futuro, as pesquisadoras Simone Morais e Soraya Albuquerque introduzem suas alternativas teóricas, priorizando conceitos importantes para construir seus posicionamentos. Elas discutem algumas questões sobre o aprendiz como sujeito de seu conhecimento, pois, para ambas, a educação é processo que nunca se encerra e que promove a tomada de consciência (social) do ser enquanto participante das interações entre humanos, portanto do ser consigo mesmo e com relação ao outro. Esta escolha problematiza, pelo olhar processual da educação, o mundo como resultado de escolhas e poderia, então, ser entendido pela integração do ser no meio social. Aqui, enfatizam as autoras, há tanto o sentido político da educação, a partir dos compromissos dos responsáveis pelos programas formativos, quanto dos atores da realização da aula, docentes e discentes, cujo engajamento traduzir-se-ia nos próprios atos para a melhoria da vida de todos.

Após posicionarem-se, Morais e Albuquerque iniciam a discussão sobre a educação à distância, pondo em relevo as diferenças mínimas entre as modalidades. Para elas o

aprendizado na EaD deve ser planejado para que a aprendizagem ocorra também num lugar diferente do local do ensino, conforme a proposta de oferta das atividades. Para tanto, os cursos precisam empreender técnicas diferenciadas para a criação dos conteúdos das aulas, bem como incluir instruções para os usuários apreenderem com as ferramentas nos processos de comunicação num AVA. A questão é a da mediação do professor *interator*. O núcleo argumentativo das autoras destaca a construção do conhecimento resultante do aprender, e não mais do ensinar, deslocando, portanto, o eixo da memorização para matrizes alternativas de aprendizagem, considerando o ser que aprende em toda sua potencialidade e, também, lavando-se em conta suas fragilidades.

Corroborando os resultados apontados por Moraes e Albuquerque, Dolores Garcia colabora vinculando a EaD às exigências atuais da vida, nas mais diferentes profissões e atividades. A autora aborda a educação a partir do espaço contemporâneo das competências, relacionando-as à interconectividade: observada nas ruas, nos escritórios, nos campos do agronegócio, enfim, nos diversos locais de socialização e produção. Durante a argumentação, Garcia depreende que falta à academia algumas práticas e aproximações reais, convencionadas pelo que se observa na vida das pessoas, o que pode ser lido como construção coletiva do conhecimento, utilizando os sistemas informatizados.

A autora afirma que, diferente do que muitos profissionais da educação pensam, além da diversão os equipamentos e sistemas estão dispostos em variedade e destinação utilitária para a formação, para a pesquisa e ilustração de desafios - portanto mais próximos da realidade da vida. Para a autora, o espaço educativo pode

inserir propostas mais atraentes, desafiantes e colaborativas, incluindo as vantagens da conveniência. Pensando tais recursos para acessos remotos, produção e compartilhamento, a autora afirma que podem ser usados em diferentes situações educacionais. Caminho sem volta, conclui Garcia, pois todos os atores diretos e indiretos tendem a se beneficiar da educação à distância, exatamente pela capacidade de incluir diferentes perfis culturais, proporcionando espaços dialógicos, divertidos e desafiadores, bem como se incluindo a diversidade para que possa ser explorada positivamente.

Em sintonia com as questões sobre a possibilidade de espaços desafiadores e aproximados à realidade das aplicações digitais, Inês Duarte – professora do curso de Pedagogia do Univag, apresentou resultados de seus estudos e demonstra algumas informações sobre as representações advindas das realidades dos alunos. A autora propõe reflexões a partir das declarações dos(as) discentes de Pedagogia, captadas em suas pesquisas utilizando as teorias das representações sociais; ela argumenta sobre as oportunidades da modalidade diante da realidade nacional, desde que a qualidade seja mantida. Para Duarte, o qualitativo encontra-se nas respostas discentes, em suas incertezas e dúvidas, considerando-se o fato de que a EaD se configura como alternativa para a democratização do ensino no Brasil e, em especial necessidade, requer bons orientadores para que o processo ocorra.

É nesse sentido que a autora afirma que a flexibilidade para os estudos, o rompimento com padrões rígidos e exclusivamente centrados na fala do *saber docente* são aspectos favoráveis à modalidade, desde que se mantenha a qualidade formativa. A autora chama a atenção dos educadores para a imprevisibilidade e a

incerteza, oriundas dos perfis dos ingressantes e, como tudo em educação, deve-se buscar a formação para o momento dos(as) estudantes. A ideia nos parece convergir à preocupação dos pesquisadores do Colóquio: inclusão e convergência. Um caminho possível seria o de incluir diversas e diferentes ações, às vezes resgatando linguagens antes utilizadas e que, por qualquer motivo, foram esquecidas. O desafio encontra-se no *repensar* materiais para desafiar mais os alunos, evitando memorizações e, de fato, construir o que pode ser chamado de aprendizagem significativa.

Um desses aspectos qualitativos pode ser identificado no uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação, partindo-se da escolha dos objetos de aprendizagem, ilustrações e demais materiais possíveis num ambiente digital. Assim, a colaboração de Lucy Ferreira converge aos estudos da pesquisadora Inês Duarte, pois a autora apresenta o cartum como recurso para explorar conteúdos na EaD, resgatando o uso das histórias em quadrinhos para as convergências possíveis num AVA. Utilizando abordagem das teorias do discurso, a autora faz uma aproximação teórica entre gêneros discursivos e ilustrações possíveis, verificando benefícios potenciais. Segundo a autora, ao proporcionar ciclos de interpretação com o uso dos quadrinhos, há estímulo para ampliar a compreensão e a criatividade discente, a partir do material disposto num AVA.

Assim, considerando a educação à distância uma modalidade com a possibilidade de se ensinar com ênfase na aprendizagem mediada por tecnologias, contando com a autonomia do estudante, tematizamos este primeiro volume com as atenções dos pesquisadores do Colóquio para a composição temática *pessoas e tecnologias*. Pareceu-nos coerente empreender nesse sentido, pois,

de fato, em nossas experiências na docência, discutir pessoas utilizando tecnologias é parte da atividade profissional. Sempre foi. Não apenas agora, momento em que parece que a academia usa de sua lentidão para evocar suposta qualidade na fala do autor num texto verbal por escrito, mas, também, desde a organização da sala para alfabetização e com o uso do livro. Hoje, com o apogeu desse impresso nas orientações sobre *onde* o conhecimento está, o valor depositado no livro fornece certo tipo de crédito em todas as esferas em que o discurso da técnica é utilizado para modalizar suas audiências.

Creemos *desde sempre* e até aqui no uso dos recursos tecnológicos para formar a crítica aos atrasados e que se dizem politicamente *engajados* em defender o contato entre pessoas num mesmo espaço físico e num horário definido. Esqueceram-se³ do confinamento da palavra do autor no livro – criteriosamente elaborado como a ferramenta do conhecimento, disponível na morada do conhecimento, a biblioteca, seja a compartilhada ou particular, desde que física -, e que suas funções profissionais resultam das tecnologias anteriores. Estamos onde chegamos enquanto espécie por que *nos apropriamos* dos recursos pelas tecnologias.

O que parece ser uma sensação atual dos pesquisadores é a de que todas as áreas acompanharam as alterações sociais da vida e apenas a educação alonga-se no tempo da tecnologia do livro e na palavra do professor. Medo da mudança? Sim, é o nosso maior

³ Esquecem disso por corporativismo duro e resoluto, pura crença no sistema de troca do esforço pelo salário, ou, ainda, simplesmente ignoram a evolução que formou a história até aqui, ou, nem melhor nem pior, nunca pararam para pensar.

contrassenso enquanto nação e nossa regurgitação intelectual enquanto profissionais da educação precisa ser repensada para evitarmos causar ainda maiores desequilíbrios.

Assim, partindo da premissa de que a educação à distância é “[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado [...]” (DECRETO Nº 9. 057, DE 25 DE MAIO DE 2017), podemos considerar avanços na legislação brasileira para a modalidade, pois o cenário da EaD põe em relevo algumas transformações importantes para a formação docente.

A qualificação dos profissionais da educação – professores, auxiliares, técnicos e gestores – precisa acompanhar o uso das tecnologias. Assim, pensar alternativas interativas por meios digitais e intervir nas práticas pedagógicas para que as mudanças incluam valores, conhecimentos, técnicas e metodologias ativas parece ser um bom caminho. Precisamos acompanhar os desafios propostos pelo que se convencionou chamar de sociedade da informação e comunicação⁴.

Compreendemos a partir dessa síntese que a contextualização de saberes ganha exponencial valor com o uso das tecnologias atuais. Podemos considerar que aprender tanto mantém a sua origem nas conexões entre as pessoas, quanto revela nossa busca incessante pelo aperfeiçoamento de equipamentos e técnicas e, hoje, é presente em todas as esferas produtivas o uso social de

⁴MATTELART, Armand. *História da sociedade da informação*. 2 Ed. São Paulo: Loyola, 2009.

diferentes dispositivos tecnológicos digitais – como os equipamentos pessoais, os aplicativos compartilhados em rede e o acesso conveniente às informações. Portanto, precisamos entender que há importante relação entre o processo de aprendizagem e as práticas com as tecnologias atuais.

Assim, entendemos o resultado do uso dos recursos digitais em redes de convivência social - e nas atividades produtivas contemporâneas: consumimos esses dispositivos em nossas vidas e temos que inseri-los nas práticas acadêmicas. Por isso, a necessidade de nos comunicarmos foi ampliada: nossa capacidade individual e social de obter a informação superou as fronteiras fincadas nas aulas expositivas e, de maneira geral e em todas as modalidades de ensino, um viés dessas discussões parece apontar para a distância entre as práticas docentes e a experiência dos discentes, inclusive em suas atividades externas ao ambiente acadêmico.

Ótima leitura!

Allan Kozlakowski

Seção: artigos

A interação nos processos de comunicação na educação à distância: ensaio sobre o dialogismo como técnica do entre textos e autores. Allan Kozlakowski

Introdução

Uma das características da interação entre pessoas é a busca de significados nas respostas dos outros. Isso ocorre nas mais diferentes situações de convivência e produção, pois o olhar do outro expõe nossa necessidade de tratar as coisas da vida interagindo nas mais distintas situações. Compartilhar sentidos requer *descentramento* (Landowski, 2012, p. 59-62) para desobstruir a compreensão, o que requer atitude para alterar nosso olhar e, com isso, gerar a segurança suficiente para entendermos o que o outro expressa. Assim, interagimos recortando determinados assuntos, transformando fatos ou moldando situações para formar contrapartidas à compreensão: eis uma das possibilidades de falar sobre o ensino *em função* daquele que aprende.

É partir da interação que mediamos o que pensamos saber e nos abrimos às atualizações de nós mesmos, em ampliação e a partir dos outros, colaborando para que estes também se movimentem conforme considerarem interessante. A interação nos processos de comunicação durante a aula – a *autoria docente* com a função de interesses que destacamos, foi discutida por Damis (2006, p. 106) em sua abordagem sobre a produção de sentidos para o discente. Para a autora, a aula (sua lógica temporal e física, com quaisquer materiais) deve evitar a mera transmissão de informações, pois se trata de processo que submete uma sequência esparsa e fragmentada

(mesmo se bem planejada), monológica e fundada num roteiro para a repetição.

A autora enfatiza sua preocupação e alerta para que tentemos evitar avaliar a memória do aluno. Mesmo se o professor for um exímio orador/expositor, a iniciativa dialógica docente deve ser mais orientada para o aprendiz, por que organizaria a aula com espaços para que as reações dos discentes possam ser geradoras de *vivências significativas*. Apesar da autora não relacionar especificamente a educação à distância, cremos haver convergência com a modalidade, pois o trabalho docente significativo é o que se empenha na reciprocidade. Já Flusser (2010, p. 163-169), ao pensar a *transcodificação* da escrita – face à emergência das tecnologias digitais⁵, ampliou nossa leitura sobre o significado do aprender:

Entre outras coisas, o que temos que aprender, em primeiro lugar, devido ao novo que surge, é certamente o modo de pensar linear, progressivo e processual, em primeiro lugar, isto é, o modo de pensar que se articula na escrita linear. (Flusser, 2010, p. 163)

Dessa forma, a aula precisa ir além do unidirecional e incluir o pensamento discente como parte do texto do autor-professor. Dessa forma, o sentido da aula cria importância ao abrir espaços para movimentos multidimensionais, pois as variações no repertório e nas vivências podem (e devem) ocorrer em momentos e tempos da aula sem excluir os momentos e tempos externos. A multidimensionalidade a qual nos referimos não é algo da ficção: é uma característica humana que

⁵ Discutiremos os suportes em sua vinculação às experiências e aprendizados, como esforço no uso dos suportes de comunicação disponíveis em determinadas épocas.

diferencia um do outro, entre todos numa época e entre gerações. Há muito tempo (idem, p. 91-98) essa diferenciação é tão mais evidenciada entre gerações quando se oportunizam diferentes recursos para uso – como os atuais *suportes* dos veículos de comunicação, visando as leituras (ibidem).

Nossos argumentos até aqui organizaram o núcleo conceitual do ensaio: a abordagem pretendida é a de que a escolha para leitura (sempre individual, organizada pelo pensamento) requer *alinhamentos*, pois qualquer leitura é mediada pelo exposto no suporte (proposto pelo autor-enunciador) e pela inteligência que o lê (autor-enunciatário)⁶. O afastamento entre gerações é dado pelo uso das possibilidades disponíveis para a *autoração* textual⁷, e pode ser detectado em razão das experimentações durante o período de maior uso. Esta é a obviedade: diferentes suportes disponíveis e preferências na utilização. Diferentes alinhamentos resultam da inteligência, individual, única, enquanto “[...] capacidade de escolher alguma coisa no meio de uma porção delas.” (idem, p. 91).

O argumento insinua que ambos devem aprender com o proposto, e isso ocorre quando o processo de comunicação se estabelece, por meios à disposição de ambos e, principalmente, favorecendo diferentes modelos e modos de pensar. A aula planejada poderia então ser executada descentrada, transcodificada e, por esses

⁶ Tomamos o conceito da enunciação em seu processo e caracterização dos sujeitos (Barros, 2011. p. 62-64), ampliando-o na prática dos atores da aula em sua execução.

⁷ O texto verbal por escrito, falado, representado por imagens e imagens em movimento com som, composto por áudio, em suportes diferentes ou unidos pela convergência. Nesse aspecto, ver Barros (2011) e Pietroforte (2007).

motivos, estimular avanços e superações para professor e aluno. Poderemos pensar que, assim, o docente elaboraria o espaço do outro, seguro ao descentrar (seu) conhecimento como única forma - *estrutura uniforme*, linear e constituída antes do contato com o aluno⁸.

Definimos tal espaço como físico e lógico – o espaço e o momento de sua execução, importante aqui para pôr em relevo a capacidade docente de encontrar-se com a surpresa: a sua própria, originada na execução da atividade e a dos estudantes, que emergiriam em intertextos criados na *operação* da aula. É nesse sentido que este ensaio se preocupou em tratar a interação como uma formação técnica entre os diferentes autores. Estejam estes em mesmo espaço físico e articulando a lógica comunicativa, ou em espaços e tempos diferentes, o ponto convergente das práticas formativas pode ser imaginado no dialogismo.

Dialogismo no planejamento das práticas

Conforme Bakhtin (2009, 31-33), pensamos a parte ideológica da educação pelas conexões possíveis, providenciadas pela interação social: os diferentes repertórios e modos de dizer tendem a se encontrar na execução da aula e a se expandir durante o aprendizado, gerando sentidos sobre a necessidade de seguir em frente. Essa necessidade pode ser considerada o alinhamento das escolhas e o aprimoramento materializa-se nas opções, seja uma pesquisa nos repositórios escolhidos ou uma leitura retomada a partir de outra

⁸ Apontamos no estudo “Ensaio sobre a estrutura das políticas educacionais: leitura sobre o jogo dos planos de ensino na educação superior.”

maneira de olhar. Dessa maneira, a execução, estabelece valores para ambos.

Queremos dizer com isso que a articulação entre os diferentes textos numa aula, seja o do autor-enunciador ou o do autor-enunciatário, potencializa o aprendizado de ambos, uma vez que a aula é o espaço da interação/comunicação entre textos e seus autores. E, no processo para a aprendizagem, o sentido vivencial (Bakhtin, 2009, p. 98-99) dos atores da aula estrutura-se socialmente a partir dos fragmentos materiais das diferentes realidades – suas autorias naquele momento, expandindo a operação da aula para além dela.

A articulação do processo em sala, utilizando os recursos escolhidos pelos docentes para a interação, representa o método selecionado para que a estratégia funcione em razão do aprendiz. Perceba-se aqui, mais uma vez, que poderia ser aplicado à modalidade presencial ou à distância ou, ainda, a qualquer variação híbrida. Nesse sentido, seguimos o raciocínio de Piva Jr. (2009, p. 2) para a relevância que procuramos, pois, diversos objetos de aprendizagem⁹ permeiam os espaços lógico-temporais da aula, sejam os configurados para a interação verbo-visual ou verbo-audiovisual. Por isso, toda exposição deve ser pensada para *funcionar* para o autor-enunciatário da aula, visando sua colaboração consciente. Este é um dos argumentos daquilo que ensaiamos para a técnica entre textos e autores.

⁹ São recursos didáticos analógicos ou digitais ou híbridos, reutilizáveis em si mesmos por (1) favorecem o reinício e (2) nas diferentes aplicações educativas. Nos AVA, caracterizam-se por ilustrações e metadados hipertextuais, repostos e ativados pelos usuários desde as estruturas mais simples – como numa animação – às mais complexas, como os jogos.

Os materiais configurados para tal interação ganham especial aplicação na modalidade à distância, contexto educacional em que os objetos de aprendizagem preenchem de expressividade os ambientes virtuais, pois este é material elaborado para ser usado e reusado em diferentes momentos. O nexo da técnica para compartilhar objetos de aprendizagem num AVA finca-se na possibilidade individualizada (acompanhamento aluno a aluno). Sabemos dos diferentes tempos e origens, como afirmamos, e, num AVA, as propostas tendem a ser moduladas conforme as capacidades anteriores. Nelas, o docente é capaz de retornar à origem da proposta, variando a dificuldade/profundidade ou outro valor planejado conforme a sua sensação (seja a da atenção e interação individual, ou a partir das respostas da turma ou, ainda, a pedido dos discentes).

A expressividade indicada acima ocorre no sentido das proposições e aberturas para intercalações, intercâmbios e usos dos conteúdos – de dentro da proposta para a vida e das experiências para a atividade – valorizando o manuseio do material de diversas maneiras. Um exemplo prático desse tipo de autoria são os jogos de matrícula para ingresso em diferentes momentos de um curso. Nele, a declaração do usuário correspondia à escolha e marcação de uma alternativa. Após a assinalar uma alternativa a sequência seria comprovada ou refutada por ele mesmo. Em exemplo recente, fizemos a solicitação para usuários declararem como se posicionariam no uso (competências) de um *software* específico, escolhendo ‘avançado’, ‘intermediário’ e ‘iniciante’, conforme o que achavam conhecer. O questionário proposto em forma de declaração objetiva e confirmação com resolução de questões em profundidade permitiu ajustes nas autorias dos professores e alunos. Não apenas na modulação das questões - do fácil para o difícil, mas, muito mais

importante, nas compreensões sobre as diferenças entre o declarado e o respondido. Ao usarmos uma escala com três níveis de dificuldade, a primeira compreensão do(a) discente ao receber o resultado foi a de entender-se *em comparação* ao que se esperava.

Essas diferenças entre expectativas e resultados causaram maior compreensão e empenho para entregas, motivando o aprendiz. Ocorreu o que chamamos de naturalidade da conclusão discente, resultante da comparação entre o que foi a experiência até ali e o que faltava para entregar o esperado. Assim, as inteligências foram ajustadas para sensibilizar o docente sobre as diferenças e conseguir a atenção do discente. Melhores resultados autorais serão possíveis quanto mais próximos da realidade da vida dos alunos os materiais pedagógicos e as ações estiverem.

Algumas considerações do ensaio

Autores são os criadores do fio de meada, desenhistas do trajeto expressivo-traduzido (Bakhtin, 2009, 115-117) num espaço contextualizado, temporal e limitado: são, portanto, recortadores que se empenham para serem lidos, construindo sequências e fluxos socialmente ritualizados. Referimo-nos aos envolvidos na produção do texto, aqueles que o propõe para o aprendizado e aqueles que o *leem*, pois o externalizado (o expresso) orienta a construção do conhecimento em qualquer situação social.

Assim, técnicas autorais dialógicas precisam considerar as *origens* repertoriais dos que interagirão com o material disponibilizado para o uso. Para tanto o fluxo textual num ambiente virtual deve ser organizado para gerar possibilidades de contato entre os autores-leitores em suas buscas, tanto no sentido de apreender o que falta para seguir em frente, quanto para ampliar conhecimentos

necessários para fazer entregas esperadas. Supomos existir, portanto, maiores possibilidades criativas na autoria para um curso disponível na modalidade à distância, pois, no sentido bakhtiniano, professores e alunos constroem a atividade autoral (Sobral, 2009, p. 132).

Podemos dizer a partir da reflexão até aqui que o texto editado num AVA *conversa* com os recursos do sistema e das redes, por que provê *links* de fora para dentro e de dentro para fora dos conteúdos da aula. Neste espaço, a ação dialógica é favorecida pelas possibilidades digitais de ampliar-se, corrigir-se, retornar ao início, inter-relacionar assuntos, intercalar textos e/ou afirmações e/ou críticas e/ou oposições. À disposição da autoria técnica, essas características priorizam possibilidades a partir da sensibilidade do leitor/interator (Bakhtin, 2000, p. 286). Muito mais aplicável aos momentos em que os espaços e tempos do estudo podem variar, o texto editado num AVA promove indexações a partir dos elementos escolhidos pelo autor-professor e amplitude nas produções possíveis dos autores-discentes, valorizando diferentes escolhas, construindo convergências à realidade disposta no momento do curso e para ambos os atores e, acima de tudo, permitindo ações de aprendizagem individualizadas.

Por fim, ressaltamos o aspecto mais importante da edição num AVA e que permite potencializar toda gama de ferramentas e possibilidades: todo texto por escrito e/ou audiovisual precisa ser dialógico e pensado objetivamente para estimular ações desejadas. Tal priorização autoral dos conteúdos observará que a mediação ocorrerá em momentos em que o(a) docente(autor) estará distante (fisicamente e temporalmente) e que, por esse enorme motivo, o disposto no AVA precisará estimular o(a) discente. Então,

para mediar a ação do(a) aluno(a) é preciso estar no texto, ou seja, *entre sua gênese e sua ativação*, ou seja, fazer o conteúdo dialogar com o aprendiz como se estivessem num *tête-à-tête*, e isso só é possível quando o estímulo textual provoca a ação do leitor-destinatário para *manipular* seu(s) objeto(s) e responder conforme as ferramentas escolhidas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

DAMIS, Olga Teixeira. *Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem*. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). p. 105-135. *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. São Paulo: Papirus, 2006.

FLUSSER, Vilém. *A escrita – Há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.

KOZLAKOWSKI, Allan; MONTEIRO, Silas Borges. Ensaio sobre a estrutura das políticas educacionais: leitura sobre o jogo dos planos de ensino na educação superior. Artigo submetido para publicação na Revista Educação (UFSC), Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2018.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PIVA JR, Dilermando. *et al. Linguagem Dialógica Instrucional: A (re)construção da linguagem para cursos online*. ABED: Congresso ABED 2009, Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/752009101016.pdf>

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

O uso de celulares, *smartphones* e a educação à distância – EaD. Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

Introdução

Aparatos de comunicação sempre estiveram ligados ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, com o desenvolvimento mais intenso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas últimas décadas, essa relação vem ganhando novos contornos. Surge a Internet, a evolução das máquinas computacionais e, recentemente, a explosão dos dispositivos móveis, fornecendo novos produtos e serviços convergentes.

Nesse contexto, celulares e *smartphones* têm sido utilizados e recomendados para apoio e complemento do processo de ensino-aprendizagem: a chamada Aprendizagem Móvel. Esse uso cresce devido à rápida expansão e barateamento dessas tecnologias na sociedade. Para verificar cientificamente esse fato, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, com o Palma - Programa de Alfabetização na Língua Materna.

O uso de celulares e *smartphones* como suporte para processos de ensino-aprendizagem no Palma é delineado por algumas dimensões do dispositivo, como disseminação e acessibilidade, ainda favorece características apontadas como importantes para o processo de ensino-aprendizagem na atualidade, como mobilidade e portabilidade. As dimensões apresentadas por celulares e *smartphones*, ampliam e favorecem que o processo de ensino-aprendizagem ocorra em outros contextos, espaços e tempos além dos determinados social e historicamente. Ainda possibilita a criação e

acesso a ambientes virtuais de aprendizagem, renovando a Educação à Distância - EaD.

Este artigo apresenta, de maneira inicial, a proposição de uma relação do uso de dispositivos móveis, como celulares e *smartphones* para o ensino-aprendizagem na Educação à Distância – EaD, tratando esta relação como uma possibilidade de incremento, ampliação e renovação dessa modalidade de ensino.

Para apoiar essa proposição, apresentamos o projeto Palma - Programa de Alfabetização na Língua Materna. O Palma é um aplicativo para dispositivos móveis que combina sons, letras e imagens. Ele foi criado para servir como um apoio ao processo de ensino-aprendizagem para pessoas em fase inicial de alfabetização ou com dificuldades de aprendizagem.

Consideramos os dispositivos móveis como suportes para a realização da Educação à Distância, sendo o Palma um exemplo de ferramenta. No contexto de ensino-aprendizagem os dispositivos móveis vêm sendo utilizados como suportes para materiais didático-pedagógicos, além de servirem como uma porta de acesso aos conteúdos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem. A seguir uma breve apresentação do Palma e referencial teórico que estabelecem relação entre a Aprendizagem Móvel e a EaD.

Palma – Programa de Alfabetização na Língua Materna

Palma significa Programa de Alfabetização na Língua Materna¹⁰, um programa que propôs inicialmente, contribuir para a diminuição dos índices de analfabetismo

¹⁰ <http://www.programapalma.com.br/>

no país, utilizando-se dispositivos móveis como celulares e *smartphones*. Hoje o programa propõe mais que seu uso inicial - como apoio para a alfabetização de jovens e adultos, analfabetos e semialfabetizados – ampliando também para a alfabetização de crianças, assim como para qualquer pessoa com dificuldades de aprendizagem.

O Palma tem como objetivo contribuir na alfabetização disponibilizando um conjunto de aplicativos para dispositivos móveis. Estes combinam sons, letras e imagens para auxiliar no processo de ensino e no desenvolvimento da aprendizagem. O projeto foi lançado em 2011 e passou por um período de testes, realizado primeiramente na cidade de Itatiba, interior do estado de São Paulo. Inicialmente o equipamento utilizado foi um aparelho celular com teclado modelo QWERTY¹¹, da marca Nokia, parceira do projeto. O celular era acompanhado de fone de ouvido, um *software* embarcado e um sistema *web* de acompanhamento do desempenho.

O programa foi idealizado pelo matemático José Luís Poli, cofundador da Anhanguera Educacional¹² e desenvolvido pela empresa IES2¹³. Após a fase de testes, o programa ampliou a quantidade de dispositivos e o público inicial do programa. Desde 2015, o aplicativo vem sendo comercializado e conta com outras três versões, contudo todas mantêm o foco inicial, que é o de auxiliar e complementar o processo de alfabetização.

¹¹É o layout de teclado atualmente mais utilizado em computadores e máquinas de escrever. O nome vem das primeiras seis letras "QWERTY" da primeira linha do teclado.

¹²Empresa brasileira privada de educação.

¹³ IES2 - Inovação, Educação e Soluções Tecnológicas.

A fim de justificar a criação e as tecnologias utilizadas pelo programa, o idealizador do PALMA argumentou - com base nos dados sobre analfabetismo e a constatação da popularização do telefone celular no país:

A ideia inicial partiu da constatação de que a maioria das pessoas tem familiaridade com os celulares, inclusive jovens e adultos analfabetos. O passo seguinte foi criar um programa que permitisse a alfabetização pela combinação de sons, letras, números e imagens, via aparelhos celulares (ÁGATACOM, 2012).

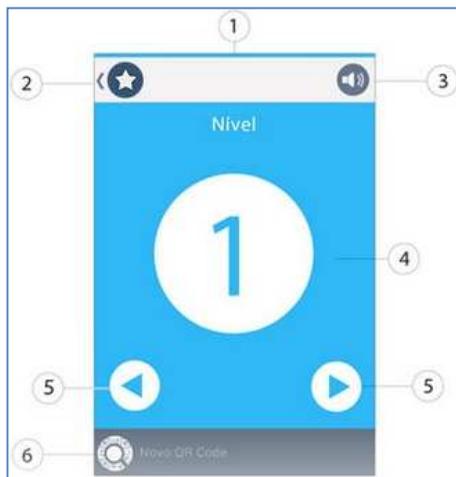
A ideia para a criação do aplicativo surgiu após estudo realizado pela IES2, que constatou que haviam poucos recursos tecnológicos voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A respeito desse fato:

São poucas as iniciativas brasileiras que atendam a Alfabetização de Jovens e Adultos, tendo por base um “Universo Mobile”. A utilização do PALMA (Programa de Alfabetização na Língua Materna) teve sua origem no Sudeste do Brasil, especificamente em São Paulo, e fora desenvolvido por um grupo de pesquisadores que, inquietos com as questões de Alfabetização de Adultos, vislumbraram o desenvolvimento de uma ferramenta capaz de atender às demandas de países de Língua Portuguesa que sofrem o descompasso entre desenvolvimento e aprendizagem (IRELAND et al. 2015, p. 7).

O programa propõe o uso de um aplicativo educacional cujo objetivo é estimular a leitura e desenvolver habilidades de compreensão de textos e escrita.

No menu principal aparecem seis ícones que orientam o uso e navegação pelo aplicativo. O ícone 1 representa a Barra de progresso, que demonstra o avanço do aluno. O ícone 2 é o Avatar, utilizado para voltar ao menu inicial. O ícone 3 é o Alto Falante, emite e repete os áudios de instrução do aplicativo. O ícone 4 representa o nível, é utilizado para iniciá-lo. O ícone 5 representa as indicações de Avançar e Retornar, e está sempre na parte inferior da tela. E por fim o ícone 6, que representa a ferramenta do QR Code, utilizado para selecionar um conteúdo específico do programa.

Figura 1 - Menu principal.



Fonte:<http://www.programapalma.com.br/>

Jovens e adultos de algumas escolas públicas de cidades do interior de São Paulo, em estágio inicial de alfabetização, receberam gratuitamente um celular com o programa instalado para acessarem diariamente. No PALMA, lições sonorizadas desenvolvidas com o método fônico complementam a alfabetização em cinco níveis:

alfabeto, sílabas simples, sílabas complexas, vocabulário e interpretação de texto.

Figura 2 - Exemplo de ensino da palavra “PRATO” no aplicativo com uso de figuras (representação gráfica).



Fonte: <http://www.programapalma.com.br/>

O desempenho do aluno é medido ao final de cada atividade, individualmente, por meio de um sistema de monitoramento instantâneo, via mensagem de texto (SMS). Após o envio das mensagens, o sistema afere o desempenho e com isto o professor tem acesso aos dados individualizados da aprendizagem.

Para a IES2 a metodologia de ensino-aprendizagem não é animadora e a inserção da tecnologia agrega inovação, fator que gera motivação. A questão do dispositivo também influenciou, pois o celular é uma tecnologia considerada disseminada, popular e utilizada

nos mais diversos contextos, inclusive entre jovens e adultos analfabetos. A escolha para usá-lo se deu por esses motivos e pela característica portátil: o aluno pode levá-lo para casa, além de utilizá-lo em outros espaços e enquanto se movimenta durante o seu dia.

Dispositivos Móveis e EaD

Aprendizagem Móvel “*Mobile Learning* ou *M-learning*” é definida (TAROUCO et al., 2004) pelo modo com a qual a ação de ensino permite ao aluno acessar materiais, assistir aulas síncronas e assíncronas, interagir a qualquer lugar e em qualquer tempo. De acordo com Mülbert e Pereira (2011) o termo aprendizagem móvel apareceu pela primeira vez em uma publicação científica em 2001, que destaca a tendência e o potencial desta metodologia para a aprendizagem, atribuído as vantagens de se estudar em qualquer lugar e tempo.

Sobre os dispositivos móveis, percebe-se que o uso pode ir além do entretenimento.

As tecnologias móveis têm potencial para complementar as práticas de aprendizagem, em convergência com outros métodos e outras mídias, permitindo a ampliação do espaço educacional para a sociedade como um todo. (FEDOCE E SQUIRRA, 2011, p. 276).

A portabilidade do celular, aliada à condição convergente da web, a partir da união de sistemas de comunicação, telecomunicação e informática, fez desse dispositivo inteligente um dos mais apropriados objetos de aprendizagem (TAROUCO et al., 2004). Devido às características apresentadas, telefones celulares e *smartphones* possibilitam uma aprendizagem para além

dos muros e dos horários estabelecidos pelas instituições, a qualquer hora, em qualquer lugar.

Para Tarouco et al. (2004) a Aprendizagem Móvel é uma ampliação da educação à distância, uma expansão dessa modalidade de ensino. Winters (2006, *apud* O'MALLEY et al. 2003) aponta que as perspectivas para a Aprendizagem Móvel são a extensão do ensino à distância, a ampliação da educação formal que é centrada no aluno e não no dispositivo.

De acordo com Traxler (2011) desde 2001 que a Aprendizagem Móvel tem vindo a amadurecer e a consolidar-se. Ainda, segundo o autor, a Aprendizagem Móvel já provou ser capaz de proporcionar a aprendizagem às pessoas, comunidades e países que antes estavam demasiado afastados para poderem beneficiar de outras iniciativas educativas, reforçar e enriquecer atividades de aprendizagem, por meio de experiências mais personalizadas, autênticas, situadas e sensíveis ao contexto.

Considerações Finais

Considerando a definição de *aprendizagem móvel* proposta por TAROUCO *etal.* (2004) - em que é colocada como uma modalidade de ensino que permite ao aluno acessar materiais, assistir aulas síncronas e assíncronas e interagir em qualquer lugar e a qualquer tempo, sua capacidade técnica pode ser discutida como uma ampliação da EaD, possibilitada pelo avanço das tecnologias conectivas e suportada por dispositivos móveis inteligentes.

Ainda, de acordo com Rachid e Ishitani (2012), a *aprendizagem móvel* foi impulsionada pela EaD, pois nem todo mundo pode frequentar um curso regular, como

também pela necessidade do aprendizado contínuo. Por fim, Oliveira (2011) afirma que entre as diferentes modalidades de ensino à distância o parâmetro comum a todas é o afastamento em medida de espaço.

Partimos do pressuposto brasileiro sobre a EaD - pensada como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica ocorre com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, em que os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desenvolvem atividades em lugares e tempos diversos, e, conforme apresentamos, no Palma, professores/tutores e alunos conectam-se empenhados nas atividades e realizam suas atividades em diferentes tempos e espaços.

Pensada no sentido de apoio e complemento do processo de ensino-aprendizagem, a *aprendizagem móvel*, a exemplo de iniciativas como o Palma, pode representar uma ampliação, como também um novo horizonte também para a modalidade de educação à distância.

Referências

ÁGATACOM. *Smartphones podem ser a solução contra o analfabetismo adulto*. Assessoria de Imprensa. Ágatacom, Campinas, 30 mar. 2012. Disponível em: <<http://www.agatacom.com/noticias/tecnologia/programa-de-alfabetizacao-celular-e-ampliado-no-interior-de-sp>>.

FEDOCE, Rosângela; SQUIRRA, Sebastião. C. *A tecnologia móvel e os potenciais da comunicação na educação*. LOGOS 35 Mediações sonoras. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, 2011. Disponível em: <www.logos.uerj.br/PDFS/35/20_logos35_tema_livre_squirra.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2012.

GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PALMA PRO. Palma – Programa de Alfabetização na Língua Materna, Campinas, [s. n], 2014.

IRELAND, Timothy et al. *Aprendizagem móvel no canteiro de obra*. Relatório de pesquisa. Revista Cátedra Digital. Educação de jovens e adultos. Vol. 3. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2017. Disponível em: <http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/aprendizagem-movel-no-canteiro-de-obra/>.

MÜLBERT, Ana Luisa; PEREIRA, Alice T. C. *Um panorama da pesquisa sobre Aprendizagem Móvel (m-learning)*. In: V Simpósio Nacional da ABCiber, 2011, Florianópolis. Anais, Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://simposio2011.abciber.org/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/80.pdf>. Acesso em: 15 out. 2012.

OLIVEIRA, André Rosa de. *Análise de processos comunicacionais assíncronos para colaboração em um ambiente virtual de aprendizagem aberto*. 2011. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Comunicação, Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, 2011. E-mail.

RACHID, C. ; ISHITANI, L. *M-tutorial: ferramenta de autoria para desenvolvimento de tutoriais voltados para o m-learning*. Revista Brasileira de Informática na Educação, Volume 20, Número 1, 2012. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/1328>. Acesso em: 08 out. 2012.

TAROUCO, Liane. M. R.et al. *Objetos de Aprendizagem para M-Learning*. In: SUCESU - Congresso Nacional de Tecnologia da Informação e Comunicação, 2004, Florianópolis. *Anais eletrônico*. Florianópolis, 2004. Disponível em http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/objetosdeaprendizagem_sucesu.pdf. Acesso em: 31 mai. 2012.

TRAXLER, John. *Aprendizagem móvel e recursos educativos digitais do futuro*. Reino Unido: Learning Lab, Universidade de

Wolverhampton, 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/5167050-Aprendizagem-movel-e-recursos-educativos-digitais-do-futuro.html>>. Acesso em: 19 dez. 2013.

WINTER, Niall. What is mobile learning? In: SHARPLES, Mike. *Big Issues in Mobile Learning*. Reino Unido: Universidade de Nottingham, 2006. Disponível em: <<http://matchsz.inf.elte.hu/tt/docs/Sharples-20062.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

A EaD, o processo de expansão e seus desafios.
Aristides Costa Neto

Introdução

A Educação à Distância - EaD alcançou desenvolvimento extraordinário no país e em Mato grosso nos últimos 20 anos, de modo que o EaD salta de 0, 06% do total de matrículas em 2000 para 14, 58% em 2010 e continua em ascensão forte no último quinquênio, com impactos fortes sobre o modelo tradicional de organização e desenvolvimento do ensino.

O pioneirismo em algumas áreas específicas, como é o caso do campo da educação, a EaD contribuiu para a formação de mão de obra sem, contudo, voltar-se para a produção de impactos perceptíveis no perfil de estudantes e profissionais, em termos de aquisição de maior autonomia no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Aliás, o escopo expansionista da EaD, que se intensifica com o advento do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, e o seu vínculo à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no ano de 2007, refletiu a determinação política de enfrentamento dos desafios concretos para o atendimento à demanda educacional.

Neste sentido, pode-se dizer que a lógica que guia a oferta da EaD no Brasil e em Mato Grosso é a da necessidade de superar os desafios postos pelos índices elevados de analfabetismo e defasagens na idade/ano escolar. Percebeu-se que, nos últimos anos, o investimento vem sendo feito no sentido da inovação, em termos pedagógicos, tecnológicos e de gestão educacional, que ocorre em ritmo lento quando

comparado ao dos centros de excelência, em outras partes do mundo.

Apesar dos sinais de avanço, incipientes, não se tem constituído, de modo estratégico, centros de pesquisa avançados para monitoramento do processo de implantação e desenvolvimento da EaD no Brasil. Neste sentido, as mudanças lentas dificultam alterações significativas no perfil de profissionais da educação, que, na ponta - e mais próximo da atividade fim, reproduzem o déficit.

Nesta apresentação, discute-se como a simplificação do processo de credenciar instituições e cursos, tanto de instituições de ensino superiores privadas quanto das governamentais (especialmente o da esfera federal), com investimentos intensos na ampliação de cursos, são redutores dos potenciais da Educação à Distância, indicando as rotas intrincadas de operacionalidade das políticas nacionais que coordenam os esforços expansionistas.

Pretendemos abordar o processo de expansão da educação superior à distância, indicando, pontualmente, o que vem ocorrendo em âmbito nacional e em Mato Grosso, em particular, ao longo dos últimos 20 anos e diante desse quadro geral, os principais desafios para a consolidação da modalidade.

O problema enfrentado está relacionado à dimensão política, dentro da qual situamos as tomadas de decisões para a expansão da EaD e suas consequências, a evolução da regulamentação, o aperfeiçoamento dos processos de gestão e a forma de controle da atuação das IES. A abordagem, no entanto, é superficial, e trata-se de uma narrativa dentre tantas interessadas em compreender pontos específicos de avanços e limites, na

direção de oferta de educação de qualidade na modalidade.

As considerações e proposituras sobre o tema foram pontuadas de modo mais abrangente pelo Grupo de Trabalho EaD no Ensino Superior, criado no âmbito da SESu/MEC, em um relatório publicado em 2005 (BRASIL, 2005). A atualidade dos elementos e aspectos desse documento é reconhecida por Alonso (2014), que o utiliza para evidenciar distorções e problemas que perduram desde a constituição da Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede, no ano de 1999.

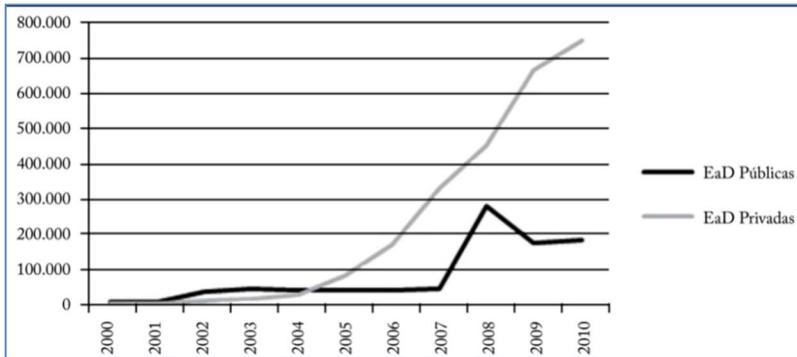
Sucintamente apresentaremos informações sobre o crescimento da modalidade EaD no Ensino superior, principalmente depois do investimento no Sistema UAB, seguido de uma seção sobre as tendências que podem ser identificadas neste processo de instauração.

EaD no Brasil e em Mato Grosso

Partindo da síntese dos dados da expansão do ensino superior à distância entre 1994 a 2010, apresentado no Gráfico 1, abaixo, especificamente sobre a evolução das matrículas, conclui-se que houve um crescimento contínuo de alunos. Apesar do número de ingressantes e no âmbito do governo, o que se sabe é que essa expansão foi prevista e estimulada nos planos educacionais.

Nesse período as IES públicas e privadas investiram muito na ampliação de cursos a distância, de modo que o EaD saltou de 0,06% do total de matrículas em 2000 para 14,58% em 2010. Alguns autores entendem que isso esteja relacionado com a simplificação do processo de credenciamento de instituições e cursos, como é o caso de Mancebo (2015, p. 39).

Gráfico 1 - Evolução das matrículas dos cursos de graduação à distância no Brasil, por organização acadêmica (2000-2010)



Fonte: Brasil; MEC; INEP (2011). Elaboração de Mancebo, 2015.

O Gráfico acima mostra que até o final de 2004 as instituições credenciadas para a oferta da EaD pertenciam ao setor público. A partir de então, a participação do setor privado cresceu bastante, a ponto de a tendência se inverter já no ano de 2005. E quando se chega em 2010, do total de 930.179 matrículas no EaD, apenas 181.602 ou 19,52% encontrava-se nas instituições públicas, e 748.577 ou 80,48% na rede privada (MANCIBO, 2015, p. 39).

Outro dado extraído das sinopses estatísticas disponíveis no portal do INEP de 2014, e apresentada no Gráfico 2, abaixo, mostra que de um total de 1.365 cursos, 938 foram realizados por IES privadas, enquanto

as universidades federais contribuíram com 298, as estaduais com 96 e as municipais com 33.¹⁴

Historicamente, no Centro Oeste, a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT foi uma das pioneiras na modalidade EaD, oferecendo curso de Pedagogia desde 1994. E ao final de 1999 era a única, no Brasil, a oferecer curso de graduação à distância, chegando a aproximadamente 5000 (cinco mil) alunos inscritos nos cinco cursos de licenciatura credenciados.

Com a publicação do Decreto 5. 800/2006 que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB e o primeiro edital para cursos completos, a UFMT inicia em 2006 sua ação, como membro da UAB, oferecendo cursos de formação inicial e continuada nos polos de apoio presencial mantidos pelos municípios e pelo Estado. Apresentou, na ocasião, o Projeto Piloto do Curso de Bacharelado em Administração em cinco polos instalados nas cidades de Barra do Garças, Cuiabá, Diamantino, Rondonópolis e Sinop, em parceria como Estado de Mato Grosso e o Banco do Brasil, para graduar 500 administradores dos órgãos públicos do estado da referida instituição bancária.

Tendências na instauração da EaD

O advento do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB e o seu vínculo à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no ano de 2007, revela a determinação política do governo brasileiro para o enfrentamento dos desafios concretos da demanda

¹⁴ Ver sinopse: estatísticas da Educação Superior Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.

educacional, com prioridade sobre as mazelas da educação básica.

Essa instrumentalização da EaD é algo relevante e se mostra, inclusive, quando no esforço de aproximação e colaboração entre as instituições públicas das três esferas governamentais, e nas ações com escopo expansionista da EaD no Brasil.

Neste sentido, pode-se dizer que a lógica que guia a oferta da EaD no Brasil e em Mato Grosso, ao longo dos últimos anos, é a da necessidade de superar os desafios postos pelos índices elevados de analfabetismo e defasagens idade/ano escolar. Dessa forma, somente nos últimos anos o investimento vem sendo feito no sentido da inovação, propriamente dita, em termos pedagógicos, tecnológicos e de gestão educacional, que ocorre em ritmo muito pouco acelerado em relação ao dos centros de excelência ou em outras partes do mundo.

Apesar dos incipientes sinais de avanço, não se tem constituído, de modo estratégico, pesquisa avançada para monitoramento do processo de implantação e desenvolvimento da EaD.

Inicialmente, a EaD se desenvolveu no Brasil por iniciativa privada ou por decretos de governos, como explica Gomes (2013, p. 13), modalidade estimulada de acordo com as mídias disponíveis às épocas (a carta na era do correio, o rádio, a televisão até a chegada da internet, durante os anos de 1990), acumulando acertos e erros. Desde o primeiro momento, é bom que se diga, foi avaliada como algo positivo pelos expoentes da educação nova, que demarcaram as lutas em favor da educação pública para todos e de boa qualidade.

Em muitas circunstâncias, a EaD foi apresentada como uma alternativa, uma proposta viável para o enfrentamento dos problemas estruturais da educação num país de dimensões continentais, mas sem levar em conta o investimento contínuo, o planejamento de longo prazo. Neste caso, a instrumentalização estratégica revelou-se equivocada e até uma ameaça para o setor educacional. Daí a insistência de Alonso em denunciar a falta de pesquisa e esclarecimentos sobre os resultados produzidos desde a institucionalização da UAB (ALONSO, 2014, p. 39).

A simplificação que se fez e se faz da modalidade à Distância, a relativização dos métodos e relacionamentos assíncronos, do processo pedagógico não diretivo, da gestão administrativa dos tempos e espaços e do monitoramento da aprendizagem ameaçaram, e, de certa forma ainda ameaçam, transformar a EaD numa espécie de *fetiche*.

Tal equívoco é atribuído, por vários autores, a ambiguidade do termo modalidade, à falta de esclarecimento sobre seu formato educacional e em sua regularidade nas interações. E situam-se, aqui, a subversão da prática de mediação e a ignorância da vulnerabilidade do aluno em processo de formação (ALONSO, 2010, p. 1327). Em suma, a EaD utilizada como estratégia para ampliar o número de alunos (massificação), minimização de custos e maximização dos lucros no ensino superior, é algo que é visto como uma aberração (GOMES, 2013; MANCEBO).

Um dado importante, é que a política pública predominante sobre Ensino Superior à Distância - e que se desenvolveu até 2011 com as instalações da UAB, voltou-se para a ampliação de vagas ao ensino superior,

para a formação de professores, para a melhoria da qualidade do ensino fundamental e do serviço público (ALONSO, 2014, p. 39). Daí, muito provavelmente, a lógica de desvincular a UAB da Secretaria de Educação à Distância – SEED, criada em 1996 e extinta em 2011, e vinculá-la à CAPES.

Um dos resultados distorcidos da implantação da EaD no país é a concentração de cursos nas licenciaturas, na formação em Pedagogia e no bacharelado em Administração. Gomes relaciona isso ao valor do curso, mais barato para a implantação (GOMES, 2013, p. 15). Novamente, convém dizer, explica-se tal estímulo pelos custos e, daí, a parceria entre os entes da federação com o intuito de não onerar o Governo Federal.

Alonso traduz em números as distorções na implantação do Ensino Superior à Distância. Os cursos de pedagogia e administração representavam 61% das matrículas em 2010, e nítida concentração de cursos e matrículas em algumas regiões do país. Em 2011 os cursos da EaD concentravam 53% de alunos da região Sul, 24% da região Sudeste, 14% da Centro-Oeste e 8% do Nordeste, e, apenas 1% da Norte.

Outro fator curioso, apontado a partir dos dados de 2011, é o de idade/ano escolar e o da evasão. Sobre o etário, para efeito de bom entendimento sobre os rumos da EaD, este deve ser comparado aos dados da graduação presencial. Neste caso, a média de ingresso na graduação à distância é de 32 anos contra a média de 25 anos no presencial. Sobre a evasão, conclui-se que o percentual dos alunos da graduação à distância que evade chega a 30%. Em geral, as causas estão relacionadas com a falta de tempo, a não adaptação às

metodologias, cansaço e dificuldades geradas pelo trabalho (ALONSO, 2014, p. 40).

Lemgruber e Alonso utilizam os relatórios ligados aos dois decretos de regulamentação das diretrizes e bases da educação à distância, o Decreto 2. 494/1998 e o Decreto 5. 622/2005 para entabular uma discussão sobre os critérios de qualidade da Educação Superior à Distância. No caso de ambos, a visão é sempre prospectiva, tendo em vista a ausência de mecanismos reguladores da expansão. Logo, ambos indicam a necessidade de se desenvolver e utilizar instrumentos para a monitoria na EaD.

Em geral, reconhece-se que há avanço legislativo e normativo sobre a Educação Superior à Distância, no Brasil, nos últimos 20 anos. Mas as pesquisas sobre o assunto sugerem que a definição acerca do pessoal e as formas na mediação, a qualificação da tutoria e o seu exercício de apoio à docência, a definição do número de alunos/professor, o financiamento e o modelo de descentralização, o financiamento e desenvolvimento de tecnologias e formas de acessibilidade requerem, ainda, muita atenção.

Considerações finais

O ensino superior à distância alcançou desenvolvimento extraordinário no Brasil e em Mato grosso nos últimos 20 anos. Como dito acima, esse crescimento da modalidade é um fato incontestável e envolve as instituições públicas e privadas. Por outro lado, as críticas dirigidas às políticas voltadas para o desenvolvimento da modalidade ainda contundem e versam sobre aspectos teóricos e práticos. Essas fragilidades impedem a qualificação do modelo como

adequado para o enfrentamento do desafio educacional do país.

Há uma convicção: apesar de ocorrer por decreto, a educação superior à distância tem dado passos importantes. Contudo, os avanços legislativos não são suficientes para correções de rotas e desvios, identificados nos programas e cursos, no aspecto organizacional, no processo pedagógico, no uso das tecnologias e seu desenvolvimento, na gestão dos cursos e atividades.

As transformações esperadas para o Ensino Superior ocorrem em ritmo muito lento, e isso, com o patrocínio da CAPES. Esse fato é preocupante porque fragiliza os profissionais do país no tocante às nações consideradas mais desenvolvidas - num contexto de mundialização. Enquanto nos falta ação forte para atuar e resolver os desafios e qualificar os atores ligados à Educação Superior à Distância, perdemos a oportunidade de investimento para ampliação da capacidade formativa nas várias áreas e nos diversos bacharelados e licenciaturas.

Referências

ALONSO, Katia Morosov. *A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração*. *Educ. rev.*, Curitiba, n. spe4, p. 37-52, 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800037&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 Mai. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38643>.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, Dec. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 Mai. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>.

BRASIL. Conselho nacional de Educação. *Resolução N° 1*, de 11 de março de 2016. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf>. Acesso em 13 mai. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior – SESu. *Documento de Recomendações “Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional”*. Brasília, 28 de janeiro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>>. Acesso em 12 mai. 2016.

GOMES, Luiz Fernando. *EAD no Brasil: perspectivas e desafios*. Avaliação (Campinas), Sorocaba ,v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 mai. 2016. [http://dx. doi. org/10. 1590/S1414-40772013000100002](http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100002).

LEMGRUBER, Márcio Silveira. *Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos*. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf>. Acesso em 07 mai. 2016.

MANCIBO, DEISE; VALE, ANDRÉA ARAUJO DO; MARTINS, TÂNIA BARBOSA. *Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010*. Rev. Bras. Educ. ,Rio de Janeiro , v. 20, n. 60, p. 31-50, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 nov. 2015. [http://dx. doi. org/10. 1590/S1413-24782015206003](http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206003).

O aluno em EaD: sujeito de seu conhecimento.
Simone Sanches Vicente Morais e Soraya do
Lago Albuquerque

Introdução: um olhar sobre a Educação

Após algumas leituras sobre a definição do termo educação, podemos perceber que vários autores a definem como *um processo contínuo* que evolui o desenvolvimento integral de todas as faculdades humanas. Lembrem-nos ainda que não existe uma única educação, e que diferentes culturas a desenvolvem à sua maneira. Isso ocorre porque a educação resulta das interações e necessidades sociais e está em todos os lugares, trafegando enquanto conhecimento disponível nos diferentes meios de comunicação.

Optamos pela definição de duas doutoras, uma em Psicologia Social da Educação e a outra, em Educação, Margot Madeira e Bernardete Gatti, e pelo educador Paulo Freire, respectivamente, para que pudéssemos nos concentrar num ponto de partida sobre a educação e assim compreendermos a modalidade de educação à distância.

Segundo Madeira (2003) a educação não se constitui apenas dentro de um espaço fechado, porque ela é global, porque envolve relações grupais e intergrupos enfim as interações humanas.

Diante disso, a educação está presente a unir a história e o social do ser humano, uma vez que este não é apenas produto social, mas sim processo. Ela contribui promovendo a incorporação de novos grupos e de indivíduos na sociedade. Pois, os sujeitos ao desenvolverem-se utilizam a sua história, os seus

costumes, as suas crenças, para compreender a realidade favorecendo as práticas sociais. Portanto, concebe a educação como um processo que

[...] envolve o homem todo e todo o homem, no concreto de que viver e de seu fazer. Somos todos aprendizes e ensinantes, numa interlocução com o outro, presente ou suposto, pela qual, no concreto, souber e fazer integram-se a dinâmica do viver, como apropriação e expressão. A cada momento, no gesto aparentemente banal ou na conduta organizada, nos encontros ou desencontros, vitórias ou fracassos, tanto quanto no que vemos, lemos, ouvimos, sentimos, vai sendo viabilizado um longo processo educativo, a um tempo pessoal e social, um aprender em aprenderes. (MADEIRA, 1998, p. 241)

Partindo do princípio que o homem é um ser social e sendo o convívio social, um movimento dinâmico e intenso, envolve o homem e todo o homem no concreto de seu viver e de seu fazer, a educação é vista pela autora como um processo. Pois, se constitui em uma construção social e histórica da mistura de saberes, os quais, devido a sua pluralidade, articulam as diversas culturas as dimensões psicossociais daqueles que as fazem e nelas se fazem.

Observando por esse viés, a educação se processa em um sistema de relações em sistema de relações sociais dentro do qual ela mesma culmina em sistemas de educação formal envolvendo uma trama complexa de aspectos que dizem respeito a vida humana, sendo os seres humanos, os principais agentes de consolidação contradição e transformação dessa realidade.

Ainda, de acordo com Madeira (2003), sendo a educação um processo sempre em movimento, ela dá sustentação a três momentos peculiares possibilitando aos sujeitos imbricados no processo: a) tomada de consciência de si, do outro e do mundo – a conscientização; b) integração no meio social, diz-se da politização; e c) o compromisso histórico de engajamento nos atos sócio-político, econômicos e culturais, por assim dizer, a participação.

No dizer de Bernardete Gatti sobre a educação “[...]é um processo, porque está sempre se fazendo, envolvendo pessoas num contexto. Ela mesma sendo contextualizada onde e como se dá.”(2002, p. 14). Sendo assim, é a aproximação desse fato e ao mesmo tempo processo que a pesquisa educacional procura compreender a educação à distância.

Para o autor Paulo Freire (1990) o ser humano é um ser inacabado e tem ou toma consciência desse fato e, por causa dessa condição, busca, via educação, refletir sobre si mesmo e o mundo que o cerca. Intenciona, portanto, compreender-se e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade.

Essa condição deixa o sujeito num processo de busca constante de ser mais e por causa dessa possibilidade de autorreflexão, descobre-se como um ser inacabado, que se coloca em constante busca. Para o autor esse fato de inacabamento e busca constante em querer ser é a raiz da educação.

Essa busca constante não se dá, individualmente, ela acontece de forma solidária com outros seres que também procuram ser mais, numa comunhão com outras consciências. Portanto, para Freire, não há educação solitária, individualista e isolada do contexto social em que

o sujeito se encontra. A educação é um ato coletivo. (FREIRE, 1990).

Educação à distância

Vários autores buscam conceituar e caracterizar o que seja educação à distância e destacaremos as visões de Moore, Belloni, Preti e Maraschin, e os escolhemos para que possamos lançar nosso olhar sobre o projeto de educação à distância – EaD, do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar e, assim, compreender como se deu o processo de ensino e aprendizagem.

Moore (2007) nos conduz para uma ideia básica de EaD sendo algo muito simples, no qual alunos e professores estando em locais diferentes e distantes todo o tempo ou parte dele em que aprendem e ensinam dispendo de algum tipo de tecnologia para mediar a transmissão das informações e permitir-lhes interagir. Aprofundando sua conceituação, este autor afirma que:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE, 2003, p. 2)

Moore destaca quatro aspectos que devem ser enfatizados quando nos referimos à EaD. São eles: 1º) engloba aprendizado e ensino; 2º) é um aprendizado planejado e não acidental; 3º) é um aprendizado que normalmente ocorre em um lugar diferente do local de ensino; 4º) é um aprendizado em que o ensino utiliza

diversas tecnologias de comunicação para a interação aluno – professor.

Para Preti (1996) existem conceitos diversos acerca da modalidade, abordando o ensino à distância e a educação à distância como se fossem sinônimos e que expressam o processo de ensino aprendizagem. Na visão do autor, há que se fazer distinção entre ensino e educação. Ensino pressupõe transmissão de instrução técnica, enquanto educação apresenta estratégias para a formação humana, objetivando o aprender a aprender e que, em outras palavras, trata o sujeito em suas possibilidades de construir o próprio conhecimento.

Preti (1996) nos propõe ainda que a EaD como prática educativa leva em conta a realidade do indivíduo envolvido e este precisa se comprometer com o processo de libertação do homem. A proposta deste autor ruma à construção de uma nova sociedade, envolvida na justiça, na solidariedade e na igualdade.

Aspectos positivos da educação à distância

Os benefícios da educação à distância podem ser imaginados a partir de uma comparação simples. Na modalidade presencial, o aluno fica limitado às informações que o professor traz e também à sua própria memória, condicionado, portanto, a respeito do que o professor apresenta nas sala de aula. Com isso, a construção do conhecimento fica limitada àquele momento, ao passo que na modalidade à distância o aluno tem a chance de realizar seus estudos na própria residência e ou no local em que trabalha.

Orientado por um professor tutor e de acordo com suas necessidades, o aluno acessa o curso no momento que mais lhe convier e em seu próprio ritmo. E, lançando mão

de diferentes hipertextos na web relacionados ao tema trazido pelo professor, o aluno poderá formular suas conclusões, indo além e não se limitando ao que o professor traz, inclusive interagindo e discutindo o assunto com seus colegas.

Nesse ambiente, o diferencial fica por conta do acesso aos meios instrucionais baseados na interatividade: o computador pessoal, os diversos *software* e a Internet/Web, uma rede em constante construção, que proporciona diversos serviços ou recursos de comunicação, tais como os sites de busca, o e-mail, a transferência de arquivos, salas de bate papo, o fórum, as listas de discussão, a videoconferência, ensejando acesso a todo tipo de informação, das mais corriqueiras às mais sofisticadas, muitas vezes complementares ou mais aprofundadas.

De acordo com Behrens (2001, p. 73) “[...] o paradigma antigo era baseado na transmissão do professor, na memorização dos alunos e numa aprendizagem competitiva e individualista.” Ainda, para esta autora, “[...] o desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar por caminhos que levem ao aprender. Percebendo o aluno como centro e tê-lo sempre como um ser aprendente.”

Já para Moraes e Silva, (2001, p. 2)

[...] no exercício da docência o professor deve constituir-se em um guia amigável em função de uma pedagogia criadora, dinâmica e participativa, com uma concepção de técnica que ultrapassa os ditames neoliberais e que comporta um devir heterogêneo, onde o respeito a diferença está presente, orientada

por uma educação libertadora rumo à democracia, ideal político por excelência.

Assim, conforme a discussão dos autores, a tendência do aluno neste novo contexto é a de tornar-se não mais um mero repetidor e memorizador de conteúdos e informações que recebe, mas compreender-se como um colaborador ativo na construção do conhecimento, de si mesmo, dos colegas e do professor.

Conforme enfatiza Behrens (2001), o aluno precisa ultrapassar o papel de elemento passivo, ouvinte, leitor passivo e que decorando fórmulas e conceitos é repetidor fidedigno dos ensinamentos do professor para tornar-se um ser crítico, criativo, pesquisador atuante, com possibilidade de produzir conhecimento.

No que se refere à revisão da literatura do ponto de vista do aluno ou aprendiz, com relação à EaD, a pesquisa feita por Araújo (2002, p. 19) indica que:

Os aprendizes adultos na modalidade de educação online tendem a esperar que seus professores/tutores/instrutores demonstrem estar 'presentes' por meio de feedback constante e individualizado. É mesmo possível que tal fator seja relativamente mais importante, na perspectiva desses aprendizes, do que o material didático e a tecnologia empregada nos cursos. (grifo do autor)

Testa e Schuler (2000), em pesquisa entre potenciais estudantes da EaD na grande Porto Alegre com objetivo de implementar o projeto de educação à distância pela internet web, constataram que a interação e a convivência dos alunos entre si e com os professores constituem um

elemento nuclear da representação social no processo de ensino-aprendizagem.

Essa afirmação traz como consequência a necessidade de o aluno perceber na modalidade de educação à distância a existência de uma interação similar ao que ocorre no ensino presencial. Este aspecto é importante para que o aluno entenda esta nova dinâmica de educação como válida. Ou seja, há necessidade de que o aluno se sinta parte de uma comunidade e se perceba integrado, de tal forma que consiga se expressar e se sinta presente - mesmo que virtualmente. Assim, ele conseguirá contribuir para o seu próprio crescimento e para o crescimento dos demais membros da comunidade.

A necessidade de se ter um curso à distância estruturado para promover a interação, com atenção individualizada, que favoreça a recuperação dos registros para estudos(*chat*, listas, fóruns, e-mail), e que, enfim, convoque tanto a memória do sistema quanto a responsabilidade discente para aprender, rever, refazer, praticar e seguir em frente, indica qualidade na formação. Isso demonstra que a importância não está apenas na expectativa do ser visto (exposto) durante o acerto e/ou erro, mas, também, nas possibilidades de se retomar conteúdos para efetivar o saber - a partir daquilo que foi tratado nas aulas - e realizado nas atividades on-line. Tal aspecto contribui para o melhor aproveitamento do aprendizado dos alunos.

Colaboram com essa ideia Palloff e Pratt (2002, p. 46) quando afirmam

O indivíduo cria um ambiente virtual que permite o surgimento de sua personalidade eletrônica. Os introvertidos são mais hábeis na criação de um ambiente virtual, pois

sabem como processar informações internamente e são menos abertos socialmente. Para o introvertido, é mais fácil demorar-se em pensamentos sobre determinada informação antes de responder a ela.

Algumas conclusões parciais

Diante das teorias e pesquisas apresentadas, verificamos que o aluno precisa sentir-se motivado a participar das atividades em qualquer das duas modalidades e, especialmente pelas características, em EaD. Isso por que há diferenças significativas entre as modalidades, sendo a mais relevante a construção conjunta, obtida quando a sensação de grupo ocorre. Assim, a partir do momento que o aluno se sentir parte da comunidade num AVA, da mesma maneira como interage nas que provavelmente participa para outros assuntos sociais.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba. 2001.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DECRETO 5. 622, LEI 9394. <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em outubro de 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002. V 1 (Série Pesquisa em Educação).

MADEIRA, M. C. *Representações sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação*. In: MOREIRA, A. S. P. ; JESUÍNO, J. C. (Orgs.). *Representações sociais: teoria e prática*. 2. ed. ampl. e rev. João Pessoa: Editora Universitária, 2003, p. 113-133.

_____. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P. ; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998, p. 239-250.

MOORE, Michel G. e EKEARSLEY, Grég. *Educação a distância: Uma visão integrada*. Tradução Roberto Galmam. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, Celina Couto de, COSTA, José Wilson da, MOREIRA, Mércia. *Ambientes informatizados de aprendizagem*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online*. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed 2004.

PRETI, Oreste (Org). *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD – IE/UFMT. Brasília: Plano, 2000.

_____. *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*: NEAD/IE. UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

TESTA, Maurício Gregianin; SCHULER, Maria. *A educação a partir de sua representação social; subsídios para o estabelecimento de estratégias no ensino através da Internet*. In: VIII Congresso de Administração COPEAD, 2000, RIO DE JANEIRO, 2000.

Tecnologia na EaD: diferentes perfis culturais na era da sociedade da informação. Dolores Aparecida Garcia

Introdução

Vivenciamos o desenvolvimento de tecnologias diferenciadas que permitem com que as pessoas possam usar desde a educação até procedimentos mais delicados, como na medicina por exemplo. Os avanços vão de aparelhos - que possibilitam as pessoas a viverem mais aos programas digitais com diversas funções. Nesse sentido, as contribuições da tecnologia digital impactam desde a realização de exames, até procedimentos cirúrgicos. Esses meios tecnológicos transformam o modo de trabalhar, de estudar e com isso, possibilitam novas formas de aprendizagem.

A sociedade em que vivemos exige uma formação contínua e, deste modo, as profissões tornam-se cada vez mais exigentes. De acordo com Drucker (1995), vivemos numa sociedade do conhecimento que nos obriga a apreender sempre coisas novas e nos estimula a refletir sobre tecnologia e necessidades atuais. Fato é que as pessoas hoje utilizam tais recursos e se interconectam, ampliando suas capacidades de comunicação e produção. Então, como reflexo deste uso em sociedade, a educação precisa ser incluída nas discussões sobre possíveis convergências entre a vida e o espaço educativo.

Neste artigo faremos referência às tecnologias mais recentes, do início do século XX aos tempos atuais, sem discutir suas antecessoras, mas valorizando-as sobremaneira, pois falar sobre tecnologias educacionais significa reconhecer a importância do avanço pela etapa

anterior. Neste sentido, a primeira referência da história da tecnologia educacional surgiu a partir dos anos 40 do século vinte, nos Estados Unidos, no campo formativo. Iniciou com os cursos projetados para especialistas militares apoiados em instrumentos audiovisuais, ministrados durante a II Guerra Mundial, na Universidade de Indiana, em 1946 (ELY, 1992).

Ainda nos EUA, nos anos 1950, as tecnologias da informação e comunicação foram incluídas como mais um campo de estudos, devido à importância percebida durante os conflitos. A título de exemplo dessa importância, questões como a velocidade dos dados e condições de conexão entre equipes nos fronts alteraram a percepção sobre a inteligência colaborativa homem-máquina¹⁵. Essas mudanças foram fundamentais para o uso da tecnologia digital na educação.

Além disso, nas décadas de 50 e 60 do século vinte o desenvolvimento dos meios de comunicação pode ser considerado um fator de extraordinária influência social. Inicialmente condicionados pelo rádio e televisão, os meios eletrônicos foram incluídos às ações educacionais, especialmente quando os aparelhos e os rituais de consumo já participavam da vida em família. Tanto por informarem com rápida atualização –às suas épocas – quanto pela capacidade de ilustrar diferentes conteúdos, esses meios de comunicação foram, de certa forma, experimentais e decisivos para as fases seguintes.

Nas décadas de 60 e 70 do século vinte a informática consolidou a utilização dos sistemas considerados inteligentes nos processos educacionais formais, inclusive

¹⁵ Nesse aspecto, recomendamos os filmes: O jogo da imitação (*The imitation game*) e Estrelas além do tempo (*Hidden Figures*).

no Brasil (MORAES, 1993), mas foi especialmente a partir dos anos 1980 que a disseminação dos computadores pessoais iniciou. Essas finalidades educacionais ocorreram especificamente em aplicações no ensino assistido por computador (EAC), opção que se tornou mais e mais difundida e promoveu enormes possibilidades (sob a concepção de ensino individualizado).

Tais motivos levaram o governo a pensar sobre possibilidades de uso dos aparatos da informática (computadores e sistemas) e, por iniciativa do MEC, em 1974, foi criado um grupo de trabalho para debater e propor medidas para a formação de profissionais para a tele-educação (ALMEIDA, 2018). Adentramos 1980 sob a égide das tecnologias da informação e comunicação - as TIC, época em que as novas opções se avolumam ano a ano, apoiadas no desenvolvimento de máquinas e dispositivos projetados para armazenar, processar e transmitir, de modo flexível, grandes quantidades de informação. E, da mesma maneira, o crescimento do número de usuários demanda diferentes profissionais, dos produtores dos próprios dispositivos e sistemas, aos criadores de produtos ilustrados e, na educação que inclui os dispositivos, os mediadores (também chamados de tutores).

Nos anos 90, com a explosão da Internet, fez-se necessário redefinir conceitos sobre conhecimento, tecnologia educacional, educação e trabalho (LÉVY, 1999; BARBOSA, 2001). Isso por que a sociedade moderna conscientizou-se de que aquilo que aprendemos ao longo de nossa vida não pode ser apagado, mas podemos acrescentar novos conhecimentos: aprender faz parte da nossa essência e conhecer nunca será demais.

As tecnologias que se utilizam, de uma forma ou de outra, de algum tipo de inteligência, cujo objetivo é facilitar a tomada de decisão do indivíduo, são chamadas de tecnologias do conhecimento. No entanto, o conhecimento, a aprendizagem será válida quando colocarmos em prática o que podemos transformar, pois não adianta acumularmos conhecimento se não fizermos trocas com outras pessoas. (ROSINI, 2013).

É também neste sentido que as exigências atuais, nas mais diferentes profissões e carreiras, demandam competências relacionadas à interconectividade e à construção coletiva utilizando sistemas informatizados. Hoje a tecnologia é empregada nas organizações para reestruturar atividades no trabalho, bem como a utilizamos em nosso cotidiano, tanto para produzir mais quanto para o lazer e a socialização. Assim, pode-se dizer que, hoje, as TIC tanto divertem quanto motivam o indivíduo a se capacitar, a buscar treinamentos adequados para se enquadrar no quadro de profissionais de uma empresa (ROSINI, 2013).

A Internet e os novos conceitos

Também na modalidade de educação à distância o avanço tecnológico vem adicionando alternativas para ações orientadas para o aprendizado. A Internet possibilita a construção do conhecimento, trazendo respostas às necessidades constantes das pessoas pela formação, especialmente as que não têm tempo para frequentar o curso. Hoje a EaD oferta cursos nas diferentes etapas formativas, sejam as técnicas-profissionais ou do ensino médio, as de graduação, especialização ou cursos de aperfeiçoamento, bem como extensionistas de curta ou longa duração. As duas modalidades educacionais são importantes e relevantes

para nossa necessidade nacional de profissionais capacitados, entretanto, sob inúmeras possibilidades de discussão, a *à distância* tem se mostrado viável para alcançar diferentes tipos de perfil de estudantes pela conveniência que provê.

No sentido amplo da *conveniência*, seu conceito permite pensar em diferentes situações para a educação. A maioria dessas indica que pessoas buscariam a formação utilizando seu tempo de maneira diferente da convencional sala de aula presencial, em que tempos e espaços são definidos e devem ser cumpridos por todos. As novas tecnologias mudaram o conceito de ensino, seja presencial ou *à distância* no Brasil e no mundo, exatamente por permitirem o acesso aos conteúdos - e atividades - de *onde* o(a) aluno(a) estiver e *quando* definir estudar. Ainda neste sentido colaborativo, hoje, há um volume muito grande de informações, conteúdos ilustrados, audiovisuais, jogos e disputas que empreendem o aprendizado, facilitando, portanto, a oferta de cursos em várias localidades do país e do mundo.

Apesar das inovações tecnológicas serem muitas, ainda existem profissionais da educação que optam por não as utilizar – demonstrando, muitas vezes, receio pelo novo procedimento ou técnica, mesmo admitindo o avanço que proporciona. Quando relacionamos tal sensação às tecnologias digitais, a situação se acentua, uma vez que é, hoje, aplicada em diferentes atividades sociais e produtivas e, por esse motivo, percebida por todos os profissionais – acadêmicos ou aqueles que atuam exclusivamente nas empresas. Entretanto, nota-se que os acadêmicos tendem a incluir menos as tecnologias digitais em suas atividades, mesmo sabendo da colaboração que poderiam proporcionar; a sensação de receio origina-se, em nosso entender, da amplitude que

pode proporcionar aos assuntos, antes definidos apenas e exclusivamente pela fala docente no momento da aula.

Nosso caminho enquanto nação pode ser pensado a partir da docência – da ciência, do discurso instituído da técnica, entretanto ainda precisará fazer com que a aproximação *academia com o mercado* continue a questionar algumas práticas – especialmente pela ótica política sobre o desenvolvimento e impactos éticos – incluindo a realidade do mercado nos conteúdos e permitindo inserções pelo uso das tecnologias digitais, disponíveis para ambos atores.

É neste sentido que não podemos negar que estamos vivendo em um momento novo no que se refere ao uso das novas tecnologias da educação. Muitos não aceitam o avanço da tecnologia e nem fazem uso dos recursos nas suas aulas. Infelizmente encontramos resistência, mas percebemos que a negação vem diminuindo com o passar do tempo. Alguns questionamentos têm sido ultrapassados quando relacionados aos resultados atuais. Um deles refere-se à qualidade do processo educativo, uma das afirmações dos que se posicionam contrários à EaD e que recuou, quantitativamente, em razão dos resultados do ENADE. Nas últimas versões, grande parte dos alunos com ótimos resultados (4 e 5, numa escala até 5) cursavam graduações à distância. Portanto, percebemos que a resistência por parte dos atores envolvidos no sistema educacional vem diminuindo.

Com toda prudência argumentativa da ciência não tratamos a generalização – exemplos positivos existem – e há alguns profissionais que se mostram mais receptivos aos dispositivos tecnológicos: podemos dizer que hoje, por mais tímida que seja a ideia, há notável aceitação às sugestões de soluções digitais que favoreçam melhorias

nas ações pedagógicas, com reflexos diretos no desempenho dos alunos. Vislumbramos algumas alterações no cenário da inserção das tecnologias digitais nas aulas. Ainda que em pequeno número de tentativas, parece haver preferência pelas formas mais eficazes de utilizá-las no auxílio ao trabalho docente, tratando temas de forma interdisciplinar com a vida e as realidades sociais.

A internet oportuniza alinhar a prática pedagógica (experiência e competências docentes) às possibilidades diferenciadas de aprendizagem (experiências e competências discentes) a partir dos recursos digitais comumente utilizados. De certo isto implica no *reorganizar* o pensar e o fazer do profissional professor para harmonizar o potencial da conectividade e uso dos dados à proposta pedagógica – até por que nem tudo precisa estar na rede para fazer sentido. Isso revela a convergência no uso dos recursos e inteligência docente na composição das propostas, sem abrir mão da qualidade da leitura e da produção discursiva.

Com efeito, a utilização das ferramentas digitais no processo educacional constituiu um caminho sem volta e que levará a ganhos importantes para o desempenho dos atores da educação. Portanto, os olhares das sociedades contemporâneas têm se lançado para as inovações que se mostrem promissoras quanto à sua aplicação em espaços e tempos diversos (o aprender não se restringe à sala de aula e, muitas vezes, é neste espaço que a aprendizagem é modalizada por parâmetros arcaicos). Além das alternativas comumente exploradas – dos estudos dirigidos externos às visitas técnicas – dentre as quais parecem ser muito valorizadas as que ilustram o conceito por que ‘alguém vem falar sobre’, como nas palestras e entrevistas, há outras formas de ilustrar e

tornar a aula interessante. Alguns exemplos são as TIC como parte das atividades de fixação, valorizando-as e as incluindo no campo pedagógico.

Considerações Finais

É neste sentido que diferentes desenhos de educação à distância instigam os atores, pois, apesar do o aluno estar distante do professor, estão conectados porque estão inseridos no mesmo ambiente virtual, podendo interagir como as pessoas fazem ao usarem os aplicativos das redes sociais. A grande questão que nos parece importar, dado que as pessoas efetivamente usam o *WhatsApp*, o *Instagram* e outros aplicativos, é como estimular os alunos a buscar soluções, partindo das leituras e orientações do professor, puxando para si sua real responsabilidade no processo, demonstrando que há espaço para ele inserir seus questionamentos nos fóruns, trocar informações e receber orientações pelo *chat* ou pelos serviços de mensagens disponíveis.

Tais estímulos são possíveis no ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e possibilitam a interação discente para desenvolver seu conhecimento, compartilhando experiências e situações, num acordo mais participativo e que exige reflexão. Outro aspecto favorecido pelos AVA dispostos em rede é a elaboração de textos coletivos, seminários, debates, pesquisas e produções com audiovisuais – a título de exemplo, as competências discentes para tratar o texto audiovisual, hoje, são superiores as da maioria dos professores.

Isso por que não apenas há a possibilidade de ficar conectado e informado sobre o que acontece no mundo quase que instantaneamente, mas há também a possibilidade de se criar atividades em que o protagonismo discente possa ser traduzido com a

produção de materiais audiovisuais gravados por eles e distribuídos pelo AVA, ampliando a interação em movimentos de crítica (dos colegas da turma, professores e de outras pessoas convidadas) e novas propostas (acréscimos após as reflexões e sugestões/colaborações).

Portanto, para que o professor tenha condições de criar ambientes de aprendizagem que possam garantir esse movimento é preciso repensar sua formação, inserindo o contexto da usabilidade e cognição dos atuais aplicativos e AVA à continuidade. Isso significa que há necessidade de que o professor seja preparado para desenvolver outras competências, tais como: estar aberto a aprender a aprender, atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos, promover o desenvolvimento de projetos cooperativos, assumir atitude de investigador do perfil do aluno e de sua curva de aprendizagem para, a partir daí, propiciar desafios com os recursos digitais integrados às práticas pedagógicas.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. *Educação e Tecnologias no Brasil e em Portugal em Três Momentos de sua História*. In: Educação, Formação & Tecnologias, vol. 1 (1), p. 23-36, setembro de 2018. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>.

BARBOSA, P. O. D. *Análise Do Uso Dos Métodos, Das Técnicas De Ensino E Recursos Didáticos Aplicados Nos Cursos De Qualificação Profissional: Um Estudo De Caso No Cefet-PR*. 2001. 74f. Dissertação (Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

DRUCKER, P. *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo. Pioneira Administração e Negócios, 1995. 4a edição.

ELY, D. P. *Tecnologia Educativa: Campo Estúdio*. Enciclopédia Internacional de La Educacion. V. 9. Barcelona: Vivens Vices/ MEC. 1992.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Ed. 34, São Paulo, 1999, 264p. (Coleção TRANS).

ROSINI, A. M. *As novas tecnologias da informação e a educação a distância*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

As representações sociais dos alunos de
Pedagogia do Univag 2013, acerca da
modalidade EaD. Inês Duarte

Introdução

A realidade contemporânea tem se constituído por grandes mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais em função do uso de tecnologias digitais, o que lhe garante papel de destaque no mundo social e na educação atual, caracterizada pela sociedade da Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC.

No campo educacional estes usos e configura numa realidade a ser compreendida pelos alunos que dela fazem parte, porque representa uma nova forma de organização educacional do processo de ensino e aprendizagem.

É notável que as instituições educacionais têm se adequado a essa nova realidade oferecendo cursos que qualificam seus alunos em uma perspectiva de educação aberta, na modalidade EaD, preparando-os para a vida profissional e social em melhores condições de atuação, atendendo as exigências de uma nova realidade social e educacional.

Embora a EaD represente uma realidade concreta, percebe-se que esta tem sido alvo de discussões, de ideias e de opiniões desencontradas na vida social e no interior acadêmico sobre sua veracidade e credibilidade levando os indivíduos a construir diferentes concepções a esse respeito. Nessa direção, o objetivo é conhecer e compreender o que externa um grupo de acadêmicos do curso presencial na área da Pedagogia do Centro Universitário de Várzea Grande - UNIVAG acerca da

modalidade EaD, sobre seus saberes construídos e comungados na esfera social e na vida acadêmica a respeito de tal fenômeno cultural, pois nas ideias de Moscovici (1978), Jodelet (2001), Abric (1998), dentre outros, o modo de pensar compartilhado por indivíduos de uma mesma coletividade, representações sociais (RS), assegura a especificidade e constitui a identidade do grupo.

[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. (JODELET, 2001, p. 22)

Neste caso, a modalidade EaD, um acontecimento relativamente novo no âmbito educativo, parece constituir uma oportunidade de emergência de representação social. Diante disso, indaga-se: como tal evento, a modalidade EaD, circula e é propagada entre um grupo de futuros professores?; que representações esses criam sobre esse objeto social pouco familiar?; em que categoria do pensamento esses sujeitos ancoram seus julgamentos, crenças e opiniões, materializando tal fenômeno e atribuindo sentido para lidar com o novo?

O procedimento teórico e metodológico da pesquisa tem suporte na Teoria das Representações Sociais (TRS), na abordagem estrutural de Abric (1998) e nos princípios que regem a educação à distância (EaD).

É por meio da abordagem psicossocial, da compreensão da linguagem partilhada e intersubjetiva dos sujeitos sociais que este estudo espera contribuir de alguma forma, desvelando os saberes do grupo

pesquisado e respondendo a seus julgamentos, as suas (in)certezas, e aos seus (des)encontros de opiniões e ideias relativas à modalidade EaD, à sociedade e às pesquisas voltadas à área.

Assim, para os estudos, o critério de escolha do objeto de conhecimento e dos participantes se deve ao fato de serem sujeitos da área de Educação, envolvidos em eventos de mudanças sociais e educacionais da realidade. Aplica-se a técnica de Associação Livre de Palavras (ALP) com uso de questionário e entrevista semiestruturada, a partir do tema indutor: “*O que você e seus colegas pensam acerca da modalidade EaD?*”. A técnica de ALP consiste em solicitar ao entrevistado que fale 05 palavras soltas que caracterizam o objeto investigado, em seguida, que ele enumere as evocações por ordem de importância.

Os dados coletados são organizados e processados por meio do *software* denominado de EVOC – *Ensemble de Programmes Permettant L’analysedes*, criado pelo Vergés (1992), que processa as palavras soltas advindas das evocações emitidas pelos participantes da pesquisa. Ao processar os vocábulos, o EVOC gera um *quadro de quatro casas* com o conteúdo e os elementos estruturais das RS possibilitando uma análise qualitativa de interpretação e compreensão dos dados quantitativos fornecidos pelo *corpus*. Tem-se também, para a compreensão, uma análise de Bardin (1977).

A amostra contou 23 sujeitos do *Primeiro ano (ingressantes)* do curso de Pedagogia, composta por ambos os sexos, com idades que variam entre 21 e acima de 41 anos, com prevalência no sexo feminino de um universo de 154 alunos. Os dados produzidos pelo programa EVOC apresentam um aproveitamento do

corpus na ordem de 65, 30% do total, contando 101 palavras. Para as frequências de corte foram considerados os valores de dois para a frequência mínima e de três para intermediária.

Ao analisar os elementos estruturais acomodados no NC, enunciados a partir do tema indutor: “*O que você e seus colegas pensam acerca da Modalidade de Educação a Distância?*” têm se os atributos *Oportunidade, Difícil, Regular e Ruim*. O atributo *oportunidade* obteve uma frequência alta, e foi evocado entre a primeira e segunda palavra e parece representar algo favorável à oportunidade de realização dos estudos.

Ao reunir os demais atributos, *Difícil, Ruim e Regular* numa mesma categoria de sentido, esses obtiveram frequência um pouco mais baixa, mas foram prontamente evocados, sendo significativos e indicando uma predominância para representar a EaD como algo destituído de valor positivo, sugerido pela palavra *Ruim*, e *Difícil*. *Difícil*, parece demandar um esforço intelectual para compreender ou entender determinada ideia, foto, coisas.

Denota que o ensino presencial representado pela palavra *Regular*, já corresponde a algo penoso, que exige esforço e trabalho. Isso se certifica, quando eles justificam a escolha da palavra por ordem de importância: [...] *não é todo mundo que tem a oportunidade de estudar, de obter um curso superior, só mesmo com uma educação a distância.* (SUJEITO, nº 034); [...] *oportunidade, porque muitos não têm oportunidade de assistir aula presencial, mas podem pesquisar e buscar o conhecimento com outras opções e dessa forma podem adquirir uma graduação.* (SUJEITO, nº 037); *Ruim, porque mesmo que o aluno fique atento às explicações, não é a mesma coisa*

que em sala de aula, no ensino regular. (SUJEITO, nº 025); A educação, já tem muita dificuldade sendo presencial, ainda mais a distância. (SUJEITO, nº 043)

Certifica-se que no NC aparecem representações com forte tendência a simbolizar a EaD negativamente, pois são os elementos mais frequentes e importantes para os declarantes, constituindo a estabilidade estrutural das RS, que resistem a mudanças, e estão consolidadas na memória do grupo.

Os atributos dos Elementos Intermediários podem futuramente pertencer ao NC, simbolizando novas representações; são eles: *Disciplina, Interessante, Importante, Opção, Aprendizado, Facilidade*. E outros, que podem ser oriundos de um subgrupo que compartilham ideias divergentes, em que as representações não são tão positivas: *Insuficiente, Desgastante, Fraco, Indefinida*.

Evidencia-se um conjunto de atributos que se mescla de forma positiva e negativa em relação ao objeto social. No geral, tem-se um movimento que fala que a EaD é boa, e na maioria positivos e ligados às características pessoais, que revelam que essa modalidade requer do aluno *Disciplina* para que o *Aprendizado* aconteça, exigindo dele o desenvolvimento da leitura e compromisso com a assiduidade na postagem das atividades, como se pode observar nas falas dos sujeitos: *Disciplina, porque é o desenvolvimento com a leitura. (SUJEITO, nº 042); A leitura é uma necessidade na educação; E na educação a distância é uma obrigatoriedade. (SUJEITO, nº 032); Aprendizado, porque você tem que prestar atenção e postar as atividades em dia. (SUJEITO, nº 031).*

No que refere os atributos: *Interessante, Facilidade, Opção e Importante*, ainda na perspectiva positiva, esses,

se entrelaçados, pressupõem que a EaD é uma opção interessante, tendo o horário, tempo, ausência, dentre outros motivos, que facilitam o acesso ao ensino superior, pela via não presencial, sem exigir do aluno o comparecimento com regularidade às aulas, como se constata nas falas: *Facilidade pelo horário porque têm muitos que não tem condições de estarem presentes todos os dias.* (SUJEITO, nº 023); *Uma opção interessante para quem não tem tempo e nem disponibilidade para frequentar aulas.* (SUJEITO, nº 036).

Os atributos *Fraco, Desgastante, Indefinida, Insuficiente*, parecem indicar um conjunto de adjetivos que desqualificam o objeto de investigação, como: qualidade, aplicação dos conteúdos, e na ausência do professor, além da falta de habilidade do aluno no uso do computador e ferramentas tecnológicas, o processo de ensino-aprendizagem parece dificultado, como se constata nas falas: *[...] o ensino a distância é muito difícil para várias pessoas, que não têm conhecimento da internet. Torna-se uma coisa complicada.* (SUJEITO, nº 039); *[...] aprendizagem não é a mesma de sala de aula, pois não há contato direto com o professor.* (SUJEITO, nº 030); *[...] divido a qualidade de ensino que não é muito boa e se torna difícil por não ter muita explicação dos conteúdos, gerando uma má formação.* (SUJEITO, nº 026).

Os estudos na área da EaD consideram que apesar do crescente uso do ambiente virtual e a preocupação com o nível de qualidade dos cursos oferecidos, constam-se que “[...] os ambientes virtuais ainda apresentam problemas de comunicação que comprometem a qualidade de informações e interferem no entendimento do conteúdo oferecido”. (AMARAL *et. al.* ,2012, p. 07).

Os estudos certificam que o sucesso do ensino mediado pelo AVA está intimamente ligado à superação de tais problemas a partir de uma mudança de postura, com o foco na capacidade de autogovernar do aprendiz, e na máxima garantia da linguagem partilhada, mediada por computadores e professor.

Segundo Preti (2000), estudar sem a presença do professor e colegas é um desafio para os alunos superarem suas limitações e desenvolverem suas capacidades de aprender com autonomia. Ele considera que é imprescindível que instituição e aprendiz caminhem juntos, por um lado, tem-se o suporte técnico da instituição, por outro, espera-se que o aluno assuma sua parcela de responsabilidade, tornando-se autor do seu próprio processo formativo, na perspectiva de aprender a aprender.

Amaral *et. al.* (2012), sinaliza que a princípio, o aprendiz acha o ambiente confuso, e aos poucos vai se adaptando. O discente desenvolve a capacidade de perceber suas próprias necessidades, selecionar os conteúdos e materiais adequados para seu próprio uso, avaliando o seu processo de aprendizagem.

Para as palavras acomodadas no quadrante superior do lado direito, *Tempo*, *Formação* e *Tecnologia*, elas têm frequência alta, embora anunciada tardiamente, entre a terceira e quarta palavra. Os vocábulos apontam características cujo significado está relacionado também à possibilidade de adquirir o nível superior, tendo em vista a falta de tempo para se dedicar aos estudos, algo que pode ser decorrente da exigência laboral.

Embora o vocábulo *Tecnologia* dê indícios de que nem todos têm acesso à internet, talvez resida aí, a questão da condição social financeira, um aspecto a considerar, como

constam nas falas a seguir: *A formação do aluno, pois com a educação à distância as pessoas que não têm muito tempo, (ex: por motivos de trabalho o dia todo), estão tendo a oportunidade de estudar, de ter uma formação, aprender, ter uma graduação.* (SUJEITO, nº 029); *Porque várias pessoas que não tem conhecimento da internet, isso se torna uma coisa muito complicada.* (SUJEITO, nº 039).

A EaD representa uma estratégia desenvolvida pelos sistemas educacionais, que oferece serviços educativos àqueles que por diversas razões não puderam ter acesso ao sistema presencial de ensino. Todavia, Gonzales (2005), salienta que embora a tecnologia seja fundamental nessa modalidade de ensino,

[...] qualquer programa bem-sucedido deve focalizar mais as necessidades instrucionais dos alunos do que na própria tecnologia. Devem ser considerados, por exemplo, a idade, a base cultural e econômica, os interesses e experiências, o nível de escolaridade e a familiaridade dos alunos com os métodos de EaD. (GONZALES, 2005, p. 33)

Na Periferia, estão acomodados vocábulos que reúnem informações que estão distanciadas do universo semântico daqueles que residem no NC. Que foram menos frequentes e menos prontamente ditos: *Leitura, Acesso, Desorganizado, Dúvida e Deficitário*. Em linhas gerais, reúnem significados cujo sentido apresenta ideias contraditórias, que ora convergem ora divergem. Segundo Abric (1998), neste local situam vocábulos menos estáveis, que sofrerão alterações por produzir conhecimentos suscetíveis às mudanças. Nesse quadrante, revelam e reafirmam certa dúvida em relação à validade, inclusive no que tange o reconhecimento dos

órgãos públicos, além da ausência da figura do professor - como já foram ressaltados nos quadrantes anteriores, parece fazer com que os alunos se sintam inseguros em relação à eficácia das ações pedagógicas de modo geral.

Tais incertezas acima explicitadas parecem valer-se de uma abordagem de ensino centrada na transmissão de conhecimento, embasada na figura do professor como o mais competente e preparado para lidar com o ensino. Parece compreender o desenvolvimento das atividades de aprendizagem com base nos princípios e conceitos que regiam os primórdios da EaD, do tipo correspondência, telecursos, uma dinâmica bem diferente dos dias atuais, que centra a eficácia na interatividade, no ensino colaborativo e no interesse e esforço pessoal (anteriormente os aprendizes enviavam materiais contendo as respostas exigidas, sem a participação ativa e interventiva dos atores).

Convém destacar, que no mote indutor, há um questionamento livre, que possibilita ao entrevistado expressar algo que não foi perguntado. Nele, constata-se que os sujeitos apresentam e reforçam em suas falas a incerteza sobre eficácia e amparo legal da referida modalidade de ensino, tais como: *Nas normas da educação à distância, tem o mesmo valor da faculdade e reconhecimento?* (SUJEITO, nº 025); *O aluno que faz as disciplinas a distância tem o mesmo conhecimento que os alunos que fazem a disciplina regular?* (SUJEITO, nº 034); *É aceita no mercado de trabalho?* (SUJEITO, nº 024).

Relatos de alunos receosos sobre a legalidade dos diplomas advindos dos cursos à distância são comuns. Poucas pessoas sabem da validade idêntica aos presenciais, inclusive que alunos que cursam na modalidade à distância têm boas notas no ENADE e se

colocam no mercado da mesma maneira que os formados em cursos presenciais. Por isso, a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB/96, em seu artigo 80, trata das questões sobre a EaD. Em seus parágrafos e incisos as condições que esta deve acontecer são normatizados. Recebendo todo incentivo necessário para tornar-se uma opção real e efetiva. “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996, p. 162). E, o Ministério de Educação é o órgão responsável pela avaliação rigorosa dos cursos, disponibilizando com segurança todos os que têm reconhecimento.

Ao fazer uma análise ampla do *quadro de quatro casas* percebe-se que as RS que emergem do grupo de alunos iniciantes do curso de Pedagogia, apresentam seus saberes com forte tendência a um olhar negativo relativo à modalidade de EaD. Tais olhares parecem ser representados por crenças e valores já cristalizados em suas mentes, com atributos de alta frequência e prontamente evocados, situados no Núcleo Central, e reforçados por outros, espalhados pelos demais quadrantes. O quadro da desinformação precisa ser trabalhado para que o conhecimento seja ampliado, evitando preconceitos sobre o assunto.

Considerações finais

Conclui-se que as RS acerca da modalidade de EaD construídas por esse grupo de alunos ingressantes parecem caminhar em uma direção relativamente positiva, pois os sujeitos pesquisados materializam essa modalidade como sendo a oportunidade de realização possível para obter o nível superior, principalmente

àqueles que, por inúmeras razões, não puderam frequentar uma sala de aula nos moldes presenciais.

Concomitante à essa ideia, pontuaram-se outras, ligadas a incertezas/dúvidas sobre a qualidade, o reconhecimento do curso, a dificuldade de acesso e a habilidade no manuseio da tecnologia, com forte pensamento centrado nos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, que exigem a figura do professor na transmissão dos conhecimentos e orientação das possíveis dúvidas. Isso parece denotar que à distância eles se portem reticentes aos novos modelos, pois constroem suas representações em meio às incertezas, desencontro de opiniões e ideias relativas à modalidade de educação à distância. Talvez resida aí, representações em processo de formação.

Todavia, tal grupo pontua a flexibilidade do tempo a favor da EaD, permitindo o acesso aos estudos em horários preestabelecidos e local, sem a necessidade da presença física no ambiente. Mas se mostram preocupados com o reconhecimento legal e a aceitabilidade do curso no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que a literatura vigente focaliza que apesar dessa modalidade de ensino ter se expandido em todo continente, ainda é criticada e inserida em polêmicas, preconceitos e resistências por parte da sociedade.

A modalidade EaD representa uma nova alternativa para democratização do ensino. E, embora não seja tão recente, ainda causa muitas incertezas e diferentes julgamentos sobre sua procedência, seus fundamentos e bases legais, sentimentos esses que são produtores de representações sociais.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S. P. ,OLIVEIRA, D. C (ORG.). Estudos interdisciplinares de representações sociais. Goiânia: AB, 1998.

AMARAL, Sergio Ferreira do; SOUZA, Maria Izabel Fugisawa; GARBIN, Mônica Maria (orgs). *Ambientes Virtuais de ensino-aprendizagem*. – 2. ed. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional*. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://planalto.gov.br/ccivil/03/leis/l9394.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

GONZALEZ, M. Fundamentos da tutoria em educação à distância. São Paulo: AVERCAMP, 2005.

JODELET, D. *As representações sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRETI, Oreste. Produção de Material Didático Impresso. Orientações Técnicas e Pedagógicas. Oreste Preti. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

SÁ, C. P. A construção do objeto de pesquisa em representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

O uso de TIC para leituras multidisciplinares de cartuns: ensino de línguas. Lucy Ferreira Azevedo

Introdução

Uma proposta de leitura com a utilização do cartum enseja um desafio que provoca a ativação de conhecimentos das disciplinas que o compõem, além de estimular uma percepção diferente na forma de decodificar – compreender e interpretar. Os concursos, principalmente vestibulares, ENEM e o ENADE, utilizam-se de importantes trabalhos de leituras a partir da imagem com balões, legendas e, por vezes, só com temas desenvolvidos na imagem (gráficos; ilustrações ou fotografias).

Em analogia com as histórias em quadrinho, o cartum parece uma proposta de brincar, portanto, estimula o ato de ler, ainda mais que esta vontade é potencializada pelos recursos que a mídia proporciona e com os quais os alunos já estão acostumados. Assim, desenvolvemos uma metodologia por meio da EaD, com o uso do cartum, na qual o autor do conteúdo para leitura propõe, na linha interacionista de linguagem e acompanhando a Teoria dos Gêneros Textuais, algumas atividades com mais suporte teórico.

Para tanto, discorro brevemente sobre a EaD, sobre o cartum como gênero textual e de que forma o aluno pode fazer a interdisciplinaridade com as conexões gráfico e escrita.

Educação à Distância

A Educação à Distância com o uso das tecnologias digitais atuais envolve o processo de educação, não apenas ensino, porque pode promover interação. No processo, a interação e a interlocução são contribuições, envolvimento entre profissionais com diferentes funções—autor, tutor, alunos, equipe pedagógica. Todo um *staff* acompanha as tecnologias que suportam os conteúdos, que podem ser síncronas ou assíncronas.

O termo aula utilizando como canal de comunicação a Internet, migra para a pesquisa e troca de conhecimento. Isso por que permite interações *online*, articulações por modelos individuais ou grupais, uso das mídias unidirecionais às interativas (convergência dos meios: rádio e televisão), comunicação *off* e *online*, tecnologias *streaming* mídia, para ver, ouvir e fazer comentários em tempo real. Transforma-se aquele professor de sala de aula que expõe determinado conteúdo com o suporte do livro e o aluno fica passivo. O professor é agora um supervisor, um animador, um incentivador dos alunos à procura do conhecimento. Professor/tutor que conta com o apoio da tecnologia, um autor e um guia didático.

A interação diferenciada também acontece com o texto que, na EaD, não é o livro na vertical. Pode ser o hipertexto ou uma expressão totalmente escrita que, em termos de língua portuguesa, exige outra metodologia, como ordem direta na oração, períodos curtos, marcas de oralidade e padrão culto, mas com vocabulário acessível ao público alvo. Tais características exigem do autor grande poder de síntese e, principalmente, que ele tenha o tema de cada aula sempre em ênfase.

As modalidades de educação no Brasil - presencial e à distância, exigem um Projeto Político Pedagógico com objetivos, papéis determinados, material pedagógico e

teoria robusta sobre a linha de trabalho a desenvolver. Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação. Esta última solicita professores/tutores preparados para efetiva utilização dos recursos digitais, inovadora quando relacionada ao material instrucional e didático. Podemos observar que, *grosso modo*, o professor precisa desenvolver mais competências para o uso do computador e todos os seus recursos.

Por isso, nossa discussão envolve inovar retomando uma teoria que pode auxiliar o professor a elaborar uma aula de leitura de cartum para a EaD.

Leitura de cartum

O cartum, como todo texto, segundo a teoria bakhtiniana, é uma das materializações do ato humano. É a linguagem em uso efetivo e vem mostrando, via internet, flagrantes do mundo, analisados na relação autor/tutor/cursista. Se os conhecimentos não são compartimentados, existe aí uma quebra paradigmática para a qual todos os envolvidos na EaD deverão motivar o discente para ampliação da leitura na sua formação de cidadão crítico e transformador.

Apresentado o cartum – um gênero textual, cuja expressão gráfica pode ser acrescida de balões com falas, promove leitura não linear e multidimensional. Atividades com o uso de cartuns envolvem a compreensão e interpretação, somadas às inferências individuais, oriundas da história de leitura de cada um, envolvendo criatividade. As propostas que o utilizem precisam orientar o cursista em sua busca de sentidos, ampliando seus conhecimentos sobre os gêneros textuais; estes se definem não somente por seus aspectos

formais, mas por seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais.

Tanto para o desenvolvimento de materiais quanto para o processo de orientação dos discentes, deve ficar claro, assim, que gênero textual é diferente de tipologia textual, pois, Conforme Marcuschi (2008, p. 19 a p. 36), os tipos são definidos pelas propriedades linguísticas intrínsecas, num conjunto limitado de categorias enquanto que os gêneros textuais são realizações das atividades linguísticas caracterizadas pelas propriedades sócio-comunicativas.

[...] são muitos os exemplos de gêneros, dentre eles telefonemas, charges, cartuns, sermão, romance, tiras, bilhete, horóscopo, bula de remédio, edital de concurso, carta eletrônica, artigo de opinião (idem, 2005).

Propomos que todas as iniciativas devem propor para o cursista que ele não está lendo ou produzindo textos para a escola, mas para a vida. Explicam a ele o porquê de aprender os gêneros e em quais situações vivenciais eles devem ser utilizados. Existem as esferas jurídica, familiar, literária, jornalística, científica e outras que necessitam de um discurso que lhes é próprio e que as representam nas diferentes situações. Esses discursos concretizam-se em textos socialmente construídos.

É interessante informar ao cursista que crianças aprendem inicialmente pela imagem e que, depois, há a fase da oralidade, as expressões corporais, a escrita, enfim, todos os outros textos simultaneamente. Nesta perspectiva, ele não é *tábula rasa* em leitura e, segundo Eisner (2001, p. 08), "os processos psicológicos na compreensão de uma palavra e de uma imagem são análogos". Porém, o discente deve saber que a linguagem

verbal é uma parte do processo discursivo e pode não ser tão explícita, pois pode sugerir o subtendido, o pressuposto, o não escrito e o implícito. Portanto, ele precisa relacionar que a imagem não traduz a palavra, mas sim a ideia. A imagem significa, nessa situação, o discurso.

Na tradição de ler os textos escritos e orais que vão se consolidando na escola, como fica a leitura do gráfico? De acordo com Eisner (2001), na escrita, o autor dirige a imaginação do leitor. Como em uma cartografia, registra marcas de sentido que conduzem o leitor/interlocutor. No cartum, a imagem torna-se um enunciado. Palavras e imagem funcionam como elementos de interação entre a língua e o indivíduo, porque ele acrescenta sua história de vida – inferências. Desta forma, o trabalho pedagógico deve direcionar a aprendizagem para a relação: sujeitos e contexto social.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Assim, sempre que a escola abordou o tema leitura, o professor indicou uma sequência didática: por que ele é escrito, para quem é escrito, qual o papel social – um eu que se pronuncia na comunidade e que está sendo assumindo em determinado contexto de produção do

texto. Apesar de considerarmos variações, a aula, de maneira geral, admite esses procedimentos, introduzindo as questões do produtor e do leitor.

Os procedimentos têm um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade como a escrita. O trabalho distribui-se ao longo de todas as séries do ensino fundamental. A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores. (Marcuschi, 2005, p. 213)

O mesmo, segundo meu entendimento, funciona para a leitura do cartum. Arranhando a superfície, leio o cartum e registro as sequências didáticas, para uma modesta exemplificação:



Fonte: <http://educacao.guarulhos.sp.gov.br/>. Mostra de Educação de Guarulhos 2013. Acesso em 24. 4. 2016.

Etapas da leitura

Contextualização:

Em pesquisa prévia, todos estudaram a figura folclórica do Saci-Pererê e investigaram o contexto histórico do Halloween.

a) O cursista entende o que é um cartum em texto bem objetivo e sua função é sócio-discursiva.

b) Desenvolve sua capacidade de compreender o texto, isto é, lê as marcas que direcionam o sentido, o que o faz construir este novo conhecimento: o porquê do pé na abóbora;

c) a alegria do Saci e a contrariedade da abóbora; a semelhança cromática entre o gorro do Saci e o título do cartum – bruxas utilizam este tipo de chapéu e também são seres mágicos.

d) juntamente com sua leitura de mundo, põe-se a construir outros sentidos com base nas marcas textuais levantadas na compreensão e no estudo direcionado pelo autor.

Considerações finais

O cartum pode estimular aprendizagens significativas, desde que a proposta instrumentalize o aprendiz para a construção de significados e que também o faça se localizar como parte das posições enunciativas do texto:

ouvinte, leitor e escritor e, ao mesmo tempo, na EaD, autor, tutor e cursista.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de línguas*. Londrina: Eduel, 2007. p. 175-185.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais, definição e funcionalidade*, In: DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

Seção: resumos das edições

O design como recurso facilitador nas ferramentas de ensino à distância.

André Rees Azevedo

Display – box: uma possibilidade para o ensino e aprendizagem da unidade curricular de pré-cálculo.

Gilcimar Bermond Ruezzeno

As tics e o sociointeracionismo no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Michele Maggi

Oferta de cursos superiores na modalidade à distância, no estado de Mato Grosso: oportunidades e desafios.

Flávio Henrique dos Santos Foguel e

Angelo Palmisano

O *design* como recurso facilitador nas ferramentas de ensino à distância. André Rees Azevedo

Resumo

Existem diferentes conceitos sobre o *design* e sua aplicação e, em nossa perspectiva, observamos como a arte de reunir diversos elementos, como letras, cores, audiovisuais, botões, pode fazer com que todos eles funcionem entre si. Talvez para a maioria das pessoas o *design* não pareça ser tão necessário ou até aparente não estar tão presente, mas, ao contrário, se aplica ao dinâmico, ao funcional e ao cognitivo. Este artigo pretende relatar como podemos nos utilizar do *design* de forma a torná-lo um recurso facilitador nas ferramentas de ensino a distância, especialmente importante para estimular interações e compreensões. O design para a EaD utiliza recursos da/na internet/web, disponíveis para provocar interação com os usuários e, em quaisquer dispositivos que acessem estes mesmos recursos. Estas possibilidades de acesso podem ser lidas pelo conceito básico de ergonomia - antes aplicado aos objetos físicos e, hoje, também nos lógicos - ampliando estratégias para diversos tamanhos de tela, sistemas e capacidades de operação, possibilitando artes orientadas para a interação. Resolução gráfica e velocidade na transmissão de vídeos e outros conteúdos complementam esses recursos. A partir deles, supomos, a praticidade e usabilidade de cada recurso possibilita programar a interação, gerar maior praticidade e manter a saúde dos usuários. Pensando nisso, buscamos identificar – partindo de pesquisas sobre o uso, em sua facilidade e/ou dificuldade de utilização para perfis diversificados de usuários. Ensaíamos sobre a interação a partir do design e respostas dos usuários, estudando a quantidade de

cliques num percurso dentro do AVA, aprofundando como o *design* se torna um recurso facilitador nas ferramentas de ensino à distância.

Palavras-chave: EaD. Design. Usabilidade.

Referências

ABRAHÃO, Júlia Issy ET AL. *Ergonomia, Cognição e Trabalho Informatizado*. Revista de Psicologia UNB: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2005, Vol. 21 n. 2, pp. 163-171.

FILATO, Andrea. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2008.

Site Internet

<http://www.designinstrucional.com.br/>

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000200006

Display – box: uma possibilidade para o ensino e aprendizagem da unidade curricular de pré-cálculo. Gilcimar Bermond Ruezzeno

Resumo

Este resumo apresenta uma síntese do trabalho “*Display – Box*: uma possibilidade para o ensino e aprendizagem da unidade curricular Pré-Cálculo”, em desenvolvimentos no Centro Universitário de Várzea Grande - UNIVAG. O artigo introduz as primeiras experiências do uso do recurso audiovisual para a aprendizagem de pré-cálculo, apresentando-o como uma possibilidade metodológica. O *display-box* é uma ferramenta que pode contribuir para iniciativas didáticas com recursos digitais, conexões e ambientes virtuais de aprendizagem aplicados nos cursos das engenharias do UNIVAG. Para o desenvolvimento do trabalho, descrevemos as etapas de roteirização e estruturação das aplicações conceituais em exercícios práticos, gravados, editados e disponibilizados para o estudo remoto dos discentes. O artigo apresenta algumas conclusões preliminares de sua aplicação, a partir de um teste com três vídeos da unidade curricular de Pré-Cálculo, desenvolvido em uma turma de calouros. Ressaltamos que nossa concepção de *display-box*, apropria-se de elementos do conceito de objeto de aprendizagem proposto por Wiley (2002), e se materializou como possibilidade metodológica complementar, para a fixação dos conteúdos discutidos em sala de aula.

Palavras-chave: Pré-Cálculo. *Display-box*. EaD.

Referências

CDEaD, 2017. *Modelo de audiovisuais display-box para materiais pedagógicos*. Centro de Desenvolvimento em Educação à Distância. Várzea Grande: Univag, 2017.

DEMANA, F. ; WAITS, B. ; FOLEY, G. *Pré-Cálculo*. São Paulo: Pearson Education, 2008. v. único.

WILEY, D. A. *Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy*. In: WILEY, D. A. (Ed.). *The instructional use of learning objects*: Online Version. 2002. Disponível em: < [http://www. reusability. org/read/](http://www.reusability.org/read/) > Acesso em: 10/04/2017.

As tics e o sociointeracionismo no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Michele Maggi

Resumo

O objetivo deste trabalho é pensar a aprendizagem mediada por computador no ensino de línguas estrangeiras, partindo da revisão bibliográfica do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, para, depois, relacionar ao contexto do ensino em Letras. Vivemos num mundo globalizado, onde a internet está em diferentes áreas, favorecendo, inclusive, aprender uma nova língua. Notamos a partir da pesquisa fomentadora desse artigo que muitos propõem o uso da tecnologia; alguns teóricos da educação defendem a ideia de que dispositivos habilitados à conexão com a web não devem ser usados em sala de aula, outros argumentam que devem ser incluídos e, além disso, precisam ser entendidos como material para o professor e ser usado como elemento decisivo no processo de aprendizado. O uso da tecnologia no estudo de línguas ainda enfrenta algumas barreiras. Essas barreiras, muitas vezes, ocorrem por parte dos professores, ou do próprio plano de ensino, que mantêm o método tradicional, sem práticas pedagógicas inovadoras. As pesquisas mostram que muitos professores encontram dificuldades em utilizar as tecnologias, resultantes de suas formações (ARAÚJO, 2009; PAIVA, 2001; PERALTA, 2009). As pesquisas mostram que muitos professores estão despreparados, não conhecem a tecnologia e os ambientes virtuais de aprendizagem, bem como os materiais disponíveis para a educação mediada com recursos informatizados. Por outro lado, estudos sobre a abordagem sociointeracionista estão abrindo novos caminhos para o

ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no que diz respeito à interação, considerando os aspectos aplicados dos usos linguísticos (SILVA e VEIRA, 2014) e mediada pelas plataformas (TIC) de ensino de Línguas Estrangeiras.

Palavras-chave: Língua. Sociointeracionismo. Tecnologias.

Referências

ARAÚJO, Antonia. D. *Tecnologia da informação e da comunicação na sala de aula de línguas*. In: COMPUTADORES E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA ANÁLISE DE SITES INSTRUCIONAIS COMUNICATIVOS. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 9, número 3, set. /dez. 2009.

PAIVA, V. L. M. O. *A WWW e o ensino de inglês*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2001

PERALTA, Helena & Costa, Fernando Albuquerque (2007). *Competência e confiança dos professores no uso das TIC*. Síntese de um estudo internacional. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 3, pp. 77-86. Disponível em: [http://sisifo. fpce. ul. pt](http://sisifo.fpce.ul.pt). Acessado em: Dezembro de 2016.

SILVA, Francisca. C. O. ,VIEIRA, Josenia. A. (orgs). *O que a Distância Revela: Reflexões de Professores e Estudantes do Curso de Letras-EaD/UNB*. Brasília: Gráfica e Editora Movimento LTDA, 2014. Disponível em: <[http://ictforlanguageteachers. blogspot. com/](http://ictforlanguageteachers.blogspot.com/)> Acessado em: 21 de maio de 2016.

Oferta de cursos superiores na modalidade à distância, no estado de Mato Grosso: oportunidades e desafios. Flávio Henrique dos Santos Foguel e Angelo Palmisano

Resumo

O Estado de Mato Grosso tem uma população estimada em 3, 2 milhões de habitantes, distribuídos por 141 municípios situados em um território de 903357 km². A vasta extensão geográfica e a baixa densidade populacional trazem grandes desafios para o desenvolvimento humano sustentável, que é a capacidade da população gerar riqueza, com equidade, perpetuidade e empoderamento. No enfrentamento desses desafios, a educação, em especial a educação superior, tem papel fundamental como vetor de promoção do desenvolvimento. A Educação Superior tem o papel de formar profissionais cidadãos competentes para atender às demandas do mundo do trabalho, e que sejam agentes protagonistas de mudanças na sociedade e do desenvolvimento local. Neste aspecto, a qualidade da oferta e a aderência às características locais são fatores críticos de sucesso para a eficaz materialização desse objetivo. Dentre as modalidades de oferta do sistema educacional brasileiro, a Educação à Distância é a que mais tem se expandido (apresentou crescimento de 2211% no período de 2003 a 2013 – Censo, MEC) e também a que mais traz possibilidades de acesso e atendimento às especificidades regionais. Para um Estado com as dimensões de Mato Grosso, a oferta de cursos na modalidade à distância traz grandes oportunidades para o desenvolvimento local, pois se apresenta como alternativa para o enfrentamento das barreiras inerentes a sua amplitude geográfica. Neste contexto, este trabalho apresenta um mapeamento da

oferta de cursos superiores nesta modalidade no estado de Mato Grosso, propondo uma discussão sobre oportunidades relacionadas ao desenvolvimento humano sustentável e também sobre os grandes desafios, como qualidade, capilaridade, concentração e aderência da oferta.

Palavras-Chaves: Educação à Distância. Sustentabilidade. Mato Grosso.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema eMEC*. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em 02/05/2016.

CAPELATO, R; MORELLI K. C. *Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2015*. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP). São Paulo: Convergência Comunicação Estratégica, 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Relatório do Desenvolvimento Humano - 2013. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh/>. Acesso em 28/04/2016.

Sobre os autores:

Allan Kozlakowski

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

Doutora em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo.

André Rees Azevedo

Designer.

Angelo Palmisano

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Aristides Costa Neto

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Dolores Aparecida Garcia

Comunicação, interação e práticas na modalidade à distância

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Flávio Henrique dos Santos Foguel

Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Gilcimar Bermond Ruezzeno

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Inês Duarte

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Lucy Ferreira Azevedo

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Michele Maggi

Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Simone Sanches Vicente de Moraes

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Soraya do Lago Albuquerque

Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso.