ISSN 1981-6081
Hipertextus revista digital
http://www.hipertextus.net
revista@hipertextus.net

Editorial Volume 13

Caros leitores,

É com alegria que informamos que a Hipertextus chega ao seu décimo terceiro volume publicando sete trabalhos cuja qualidade faz jus ao perfil da revista e à experiência dos autores/pesquisadores que nos premiam com importantes reflexões teóricas que se situam no tripé liguagem-tecnologia-ensino.

Abrindo este volume, Angela Maria de Almeida Pereira e Thelma Panerai Alves, ambas da UFPE, analisam como professores de cursos de licenciatura, especificamente os da EaD/UAB, avaliam os Recursos Educacionais Abertos (REAs). A partir da análise de questionários, as autoras procuram observar se, do ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa, esses recursos têm sido devidamente aproveitados no contexto de formação de professores.

A maneira como docentes universitários se relacionam com a EaD é também objeto de investigação de Flávio Fernando Batista Moutinho, da Universidade Federal Fluminense, no segundo artigo. Segundo o autor, embora muito se tenha avançado quando o assunto é EaD, algumas percepções negativas em relação a essa modalidade de ensino ainda se fazem presentes no meio universitário. Tais estigmas, para o pesquisador, precisam ser superados para a plena aceitação dessa modalidade de ensino.

A utilização das novas tecnologias em sala de aula é o tema dos artigos terceiro, quarto e quinto. No terceiro, Deise France M. Araújo Ferreira e Patrícia Smith Cavalcante, da UFPE, tratam das formas por meio das quais alunos de pedagogia fazem uso de smartphones em suas atividades acadêmicas. Como resultado do estudo, as autoras apresentam as principais ações realizadas pelos discentes por

meio desse dispositivo. No quarto artigo, por seu turno, Roberta Pereira Peixoto e Domingos Sávio Pimentel Siqueira, ambos da UFBA, trazem à baila a necessidade de uma maior dinamização das aulas e da ampliação do acesso ao conhecimento através das novas tecnologias. Isso porque os autores defendem que os recursos tecnológicos, se bem utilizados pelos professores, podem favorecer profícuas estratégias para o ensino de língua.

Entendendo a necessidade de uma eficaz interação através das plataformas virtuais para o processo de ensino-aprendizagem a distância, Carmem Lúcia de Oliveira Marinho e Flávia Mendes de Andrade Peres, ambas da UFRPE, analisam, no quinto artigo, os entraves constantes da interação e do compartilhamento de informações nessa modalidade de ensino.

No âmbito do programa de extensão da UFPE Twittando e Retwittando Microcontos, Márcio Henrique Melo de Andrade, da UERJ, Márcia Gonçalves Nogueira, da UFPE, e Maria Auxiliadora Soares Padilha, também da UFPE, abordam, no sexto artigo, métodos que propiciam a escrita de narrativas digitais por alunos de escolas públicas situadas na periferia da cidade do Recife.

O sétimo texto deste volume é um ensaio em que Bruno Galasso, do Instituto Nacional de Educação de Surdos, aborda o ensino online colaborativo. Com base em um referencial teórico específico, o autor, ao tratar das especificidades do processo de ensino-aprendizagem na EaD, defende a ideia de que o êxito dessa modalidade de esnino está diretamente relacionado aos recursos que o ambiente virtual dos cursos disponibilizam, bem como à qualidade da interação entre os participantes.

Desejamos a todos uma excelente Hiperleitura.

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues — Letras/UFPE (Editora)
Antonio Carlos Xavier — Nehte/UFPE (Coeditor)

Caros Hiperleitores,

É com alegria que informamos que a Hipertextus chega ao seu décimo terceiro volume publicando oito trabalhos cuja qualidade faz jus ao perfil da revista e à experiência dos autores/pesquisadores que nos premiam com importantes reflexões teóricas que se situam no tripé liguagem-tecnologia-ensino.

Abrindo este volume, Angela Maria de Almeida Pereira e Thelma Panerai Alves, ambas da UFPE, analisam como professores de cursos de licenciatura, especificamente os da EaD/UAB, avaliam os Recursos Educacionais Abertos (REAs). A partir da análise de questionários, as autoras procuram observar se, do ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa, esses recursos têm sido devidamente aproveitados no contexto de formação de professores.

A maneira como docentes universitários se relacionam com a EaD é também objeto de inverstigação de Flávio Fernando Batista Moutinho, da Universidade Federal Fluminense, no **segundo artigo** Segundo o autor, embora muito se tenha avançado quando o assunto é EaD, algumas percepções negativas em relação a essa modalidade de ensino ainda se fazem presentes no meio universitário. Tais

estigmas, para o pesquisador, precisam ser superados para a plena aceitação dessa modalidade de ensino.

As ultização das novas tecnologias em sala de aula é o tema dos artigos terceiro, quarto e quinto. No **terceiro**, Deise France M. Araújo Ferreira e Patrícia Smith Cavalcante, da UFPE, tratam das formas por meio das quais alunos de pedagogia fazem uso de *smartphones* em suas atividades acadêmicas. Como resultado do estudo, as autoras apresentam as principais ações realizadas pelos discentes por meio desse dispositivo. No **quarto artigo**, por seu turno, Roberta Pereira Peixoto e Domingos Sávio Pimentel Siqueira, ambos da UFBA, trazem à baila a necessidade de uma maior dinamização das aulas e da ampliação do acesso ao conhecimento através das novas tecnologias. Isso porque os autores defendem que os recursos tecnológicos, se bem utilizados pelos professores, podem favorecer profícuas estratégias para o ensino de língua.

Entendendo a necessidade de uma eficaz interação através das plataformas virtuais para o processo de ensino-aprendizagem a distância, Carmem Lúcia de Oliveira Marinho e Flávia Mendes de Andrade Peres, ambas da UFRPE, analisam, no **quinto artigo**, os entraves constantes da interação e do compartilhamento de informações nessa modalidade de ensino.

No âmbito do programa de extensão da UFPE *Twittando e Retwittando Microcontos*, Márcio Henrique Melo de Andrade, da UERJ, Márcia Gonçalves Nogueira, da UFPE, e Maria Auxiliadora Soares Padilha, também da UFPE, abordam, no **sexto artigo**, métodos que propiciam a escrita de narrativas digitais por alunos de escolas públicas situadas na periferia da cidade do Recife.

O **sétimo texto** deste volume é um ensaio em que Bruno Galasso, do Instituto Nacional de Educação de Surdos, aborda o ensino *online* colaborativo. Com base em um referencial teórico específico, o autor, ao tratar das especificidades do processo de

ensino-aprendizagem na EaD, defende a ideia de que o êxito dessa modalidade de esnino está diretamente relacionado aos recursos que o ambiente virtual dos cursos disponibilizam, bem como à qualidade da interação entre os participantes.

Desejamos a todos vocês uma excelente leitura.

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (Editora)
Antonio Carlos Xavier (Coeditor)

ISSN 1981-6081

Hipertextus revista digital

http://www.hipertextus.net
revista@hipertextus.net

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: PRODUÇÃO, COMPARTILHAMENTO E RESTRIÇÃO

Angela Maria de Almeida Pereira (UFPE)
angelamaracaibo@gmail.com

Thelma Panerai Alves(UFPE)
tpanerai@gmail.com

RESUMO: Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo principal foi o de analisar as práticas dos professores relacionadas às ações colaborativas de produção, compartilhamento e restrição de Recursos Educacionais Abertos (REAs). Os resultados apontam para a necessidade de ampliar os conhecimentos dos docentes em relação aos REA e à lei de direitos autorais, para a mudança de postura desses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos Educacionais Abertos; Colaboração; Direitos Autorais

ABSTRACT: This article is part of a master's research, which aimed to analyze the attitudes of teachers related to collaborative action on production, sharing and Restriction of Open Educational Resources. The results point to the need to expand the knowledge of teachers in relation to OER and copyright law for the change of position of these professionals.

KEY WORDS: Open Educational Resources; Colaboration; Authors' rights

0. Introdução

Em tempos de abundância de informações disponibilizadas amplamente pela internet, nosso questionamento se refere à maneira como o acesso das pessoas à rede pode ser facilitado, visando ao seu benefício e elevando a sua qualidade de vida, tornando-as produtoras de informações e, consequentemente, de conhecimento.

Sabemos que a igualdade de acesso à educação, aqui tratada como escolarização, está ligada a fatores diversos que se relacionam com as condições geográficas, os fatores econômicos, a falta de programas ligados à assistência de jovens e adultos, a crianças em situação de riscos e pessoas portadoras de deficiências, entre outros fatores. Nesse sentido, há uma falta acentuada de programas que possam atender à educação continuada.

Um cenário favorável, dentro desse contexto de carência de programas, é a Educação Aberta, que inclui as mais diversas propostas de educação, podendo dirigir-se às situações citadas anteriormente e, também, a quem toma a iniciativa de estudar o que deseja. Desse modo, os Recursos Educacionais Abertos (REA) apresentam proposta de disponibilizar material a ser utilizado em diversas composições, respeitando a integralidade da lei de direitos autorais e, principalmente, favorecendo a colaboração entre os pares.

A principal característica desse material é a possibilidade de se fazer alterações que facilitem sua utilização em diversos cenários, enriquecendo o conteúdo e minimizando os custos, potencializando, assim, novas formas de ensinar e de aprender, que podem privilegiar públicos diferentes.

A conjuntura de nossa pesquisa está diretamente vinculada à Educação a Distância, com foco na Universidade Aberta do Brasil (UAB), e tendo como base os cursos de licenciaturas diversas. Essa opção se deve ao fato de que esses cursos promovem a formação de professores. Dessa maneira, o nosso objetivo principal foi o de analisar como os professores da Educação a Distância/UAB (Recife e seus campi avançados) utilizam os REA nas disciplinas dos cursos de licenciatura. Mais especificamente, tratamos de identificar o nível de conhecimento dos professores sobre REA e licenciamentos; de mapear a origem dos materiais selecionados para o uso em sala de

aula; e de verificar se o professor faz/propõe alguma alteração do material utilizado.

Utilizamos uma abordagem quali-quanti com dados numéricos e descritivos, dentro de uma perspectiva exploratória que permitisse entender com maior profundidade as relações dos sujeitos com o material disponibilizado para as disciplinas. A coleta dos dados foi feita através de um questionário com perguntas abertas e fechadas enviado pelo Google docs. Esses dados foram analisados com o programa Office Calc que, através dos seus filtros, permitiu estabelecer relações numéricas. Complementamos o estudo com a análise de conteúdo das perguntas abertas, à luz dos caminhos indicados por Moraes (1999).

Neste artigo, vamos apresentar os resultados encontrados para as duas perguntas abertas de um questionário semiestruturado utilizado na obtenção dos dados, junto ao professorado. São perguntas relacionadas às práticas dos professores com relação ao uso de REA, que revelam suas opiniões singulares quanto à produção, ao compartilhamento e às restrições desses materiais específicos.

Os resultados apontam para uma prática conservadora do uso da internet por parte do professorado com relação ao compartilhamento das produções. Isso pode ser atribuído a um sentimento de proteção ao autor, pois é possível que o professorado não tenha conhecimento das leis que protegem o autor e que lhes permitem produzir e disponibilizar suas produções com segurança. Também é possível deduzir que a precariedade de domínio técnico por parte do professorado, no que se refere ao remix, pode representar outro entrave para o uso de REAs.

1. Recursos Educacionais Abertos, o que é isto?

O termo Recursos Educacionais Abertos (REA) foi utilizado pela primeira vez na UNESCO, no ano de 2002. No Brasil, o movimento

teve o seu início no ano de 2008, com a liderança de Carolina Rossine. Desde então, o movimento já conta com a contribuição de profissionais de várias áreas, todos engajados na missão de "promover a inovação em políticas públicas de educação, e na forma de pensar e garantir o acesso ao conhecimento necessário à Educação de qualquer indivíduo" (Missão Rea Brasil)[1].

Os recursos educacionais podem ser materiais diversos, como livros ou parte destes; cursos completos; módulos; dissertações; artigos de pesquisas; ou qualquer outro conteúdo destinado ao ensino, aprendizagem, pesquisa e/ou avaliação; disponibilizados sob licenças de propriedade intelectual, que permitem a sua abertura em qualquer contexto educacional. Junto a isso, são indispensáveis as ferramentas técnicas, softwares, que permitem a criação, gerenciamento e busca dos recursos.

> REA é mais que tudo um movimento para que pessoas tenham consciência crítica sobre o seu papel em uma sociedade cada vez mais mediada por recursos digitais. Para que tenham clareza de como, quando e porque compartilhar conhecimento e recursos. De fomentar o compartilhamento de boas ideias, pensarem novas maneiras de fazer uso de recursos educacionais, novas práticas didáticas e de encorajar a troca de experiências entre alunos e professores, reduzindo barreiras legais ou empecilhos técnicos (MORAIS; RIBEIRO; AMIEL, 2011)

Nesse sentido, atuar de forma crítica remete a novas práticas que fomentem o compartilhamento das produções e dos recursos educacionais, removendo as barreiras legais e técnicas, favorecendo o acesso à educação, sempre ressaltando valores ligados a uma filosofia democrática. Entretanto, ressaltamos que os conflitos e tensões desse movimento estão intrinsecamente ligados à autoria e a sua valorização, tanto financeira quanto no que concerne à qualidade das alterações feitas nas produções originais. Também é importante enfatizar a importância das conexões de banda larga, já que os REA

1 Disponível em: http://rea.net.br/site/rea-brasil/missao/

têm a sua base maior nos produtos digitais. Esse é um entrave, um ponto crucial no que se refere a esses recursos.

Todas essas constatações culminam na necessidade de políticas públicas que possam beneficiar o maior número de pessoas possíveis, mas também que possam atender às necessidades de produção acadêmica, pois hoje a produção dos docentes está intrinsecamente ligada a sua gratificação profissional, o que cria uma pressão muito grande para o professor (EVANGELISTA, 2006).

É possível observar muitas restrições ao engajamento do professorado no movimento REA. Essas restrições podem estar ligadas a fatores como falta de incentivo aos professores produtores e falta de uma lei mais clara sobre os direitos autorais e os diversos usos de obras de terceiros.

Veremos a seguir a imbricação dos REAs com a colaboração, questão estritamente necessária ao seu desenvolvimento e aplicação.

2. Colaboração, um ponto em questão

Os grupos de trabalho se formam de maneiras diferentes, para realizar um trabalho que interessa aos que têm um objetivo comum, sem hierarquia definida, fazendo trocas que permitem o crescimento de todos, administrando os conflitos e formando redes que favoreçam o sucesso do trabalho.

Para o desenvolvimento de REA, a colaboração é o ponto central, tanto para a produção quanto para a publicação. Assim, o trabalho pode ocorrer entre diferentes pessoas, com percursos profissionais distintos, formando uma comunidade que interage, na qual diversos papéis são desempenhados com um só objetivo. Isso acontece tanto no ambiente virtual quanto no presencial.

> Colaboração é o processo que envolve, além da cooperação, a realização de tarefas de forma coletiva, onde os participantes do grupo, equipe ou comunidade auxiliam-se mutuamente, para complementar as ações e o trabalho dos outros. A interdependência entre os participantes e aspecto marcante, possível somente quando pautada pelo respeito mútuo, interação, superação de diferenças e conflitos, além da busca por resultados que beneficiam a todos (KENSKI, et al. 2013, p. 270)

A consequência da colaboração é um trabalho com a marca do comprometimento de pessoas diferentes, que se apoiam mutuamente, resultando em um trabalho com múltiplos olhares, que mantém a marca de cada um.

Se transferimos essas ideias para a aprendizagem mediada por tecnologias, contemplamos novas formas de aprender e ensinar, favorecendo um núcleo cada vez maior de pessoas. A ação de comunicação é ampliada e a criação de redes possibilita as discussões em tempo real, com indivíduos separados geograficamente, que apresentam perfis distintos e saberes diversos.

Deste modo, projetos colaborativos pedem uma mudança de postura, cujos objetivos não são isolados, e sim discutidos e trabalhados de maneira coletiva, com as produções que podem ser adaptadas e modificadas por qualquer pessoa e em qualquer lugar, fomentando uma mudança permanente (PRETTO, 2012, p.105).

As inovações exigem do autor uma nova ressignificação de sua autoria. Neste processo, as licenças são fundamentais e é indispensável que elas sejam claras e permitam que a obra possa ser utilizada em contextos diferentes, com as adaptações que necessitam. Sem esse entendimento, as produções continuam fechadas e sem possibilidades colaborativas.

Neste contexto de REAs, o outro ponto-chave é o de direitos autoriais, os quais devem ser devidamente compreendidos, no sentido de otimizar a produção e garantir ao autor a proteção que merece.

3. Direitos autorais, novas possibilidades

Não é fácil discursar sobre o direito de alguém, propor mudanças e citar sugestões para o trabalho de outros, mas, se levarmos em conta o bem comum e os benefícios de tais mudanças, não há motivo para não externarmos as suas justificativas. É essa a ideia que norteia a liberação das obras, principalmente, as que são produzidas com dinheiro público. Que liberdades o autor pode propor às suas produções? Neste sentido, é imprescindível entender o que é o direito autoral perante a lei.

> Direito do autor é um conjunto de prerrogativas de ordem não patrimonial e de ordem pecuniária que a lei reconhece a todo criador de obras literárias, artísticas e científicas de alguma originalidade, no que diz respeito a sua paternidade e ao ulterior aproveitamento, por qualquer meio durante toda a sua vida e aos sucessores, ou pelo prazo que ele fixar. (CHAVES, 1995, p. 294 apud CAVALHEIRO 2001, p. 209-210)

A garantia que encontramos na maioria das obras é chamada de *Copyrigth*[2], na qual a obra fica totalmente fechada para uso de terceiros. Em contrapartida, existem licenças que permitem adaptações, cópia e distribuições, tornando legal o uso da obra por terceiros. São as do tipo *Creative Commons*,[3] que permitem atribuições diferenciadas para as obras.

Quadro 1 - Tipos de Licenças

	Creative Commons
	Atribuição BY: O direito de copiar, distribuir, exibir e executar obra e fazer trabalhos derivados dela

2 *Copyright* é um direito autoral à propriedade literária, que concede ao autor de trabalhos originais direitos exclusivos de exploração de uma obra artística, literária ou científica, proibindo a reprodução por qualquer meio. É uma forma de direito intelectual. Disponível em: http://www.significados.com.br/copyright/

3 *Creative Commons* é uma organização não-governamental que tem como foco a elaboração e manutenção de licenças livres que auxiliem na cultura de criação e compartilhamento

	Compartilhamento pela mesma licença
	Compartilhamento pela mesma licença
	Uso não comercial NC

Fonte: www.creativecommouns.org.br

Além desses tipos de licenciamento, o autor pode liberar a sua obra sem fazer uso de uma licença padrão. Basta que expresse isso de forma clara, tornando sua vontade pública. Embora essa não seja uma prática comum, ela é legal e constitui uma forma objetiva de ampliar o acesso às produções, mesmo que o autor não conheça essa prerrogativa.

4. Percurso Metodológico

Para a realização da pesquisa, escolhemos, como instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado com 19 perguntas: 17 fechadas e 2 abertas. Esse questionário foi enviado aos professores da EaD/UAB, das instituições federais de Pernambuco, que atuam nos cursos de licenciatura. A pesquisa foi iniciada em 03 de julho de 2014 e terminou em 13 de outubro de 2014. Enviamos um total de 200 questionários para o professorado e recebemos de volta 114 deles.

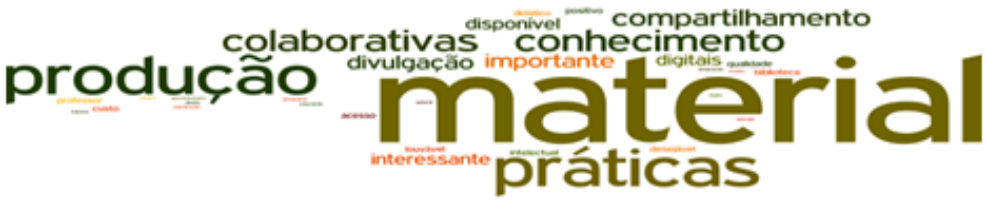
Com o fechamento da coleta de dados, procedemos as análises de conteúdo dos dados, de acordo com as orientações de Moraes (1999, p.11). Preparamos o material para a análise, realizamos a leitura flutuante e procedemos a separação do material em unidades temáticas. Para nos certificarmos de que as nossas

unidades representavam concretamente o material coletado, fizemos um mapa de *tags*[4]. Este também, que teve a finalidade de confrontar o resultado com o caminho percorrido em nossa fundamentação teórica. Como afirmamos anteriormente, para este artigo, focamos nas duas perguntas abertas do nosso questionário, que foram:

Pergunta nº 18: Qual a sua opinião sobre as práticas colaborativas que fomentam a educação através de trocas de material entre as IES que ofertam cursos pela UAB?

Pergunta nº 19: Você tem alguma sugestão para aumentar a oferta de material de ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação para a UAB?

Figura 1: Mapa de tags para elaboração das categorias



Fonte: elaborada pela autora

O mapa de *Tags* mostrou-se essencial para reduzir a perda de material e possibilitar a volta à unidade de origem, tornando a categorização mais confiável pela visualização explícita e destacada do que havíamos elegido como ponto inicial das nossas categorias.

A categorização foi feita pelo critério semântico, fazendo coincidir as categorias dos achados empíricos com as categorias teóricas. Na etapa seguinte, procedemos ao aprofundamento da relação dessas categorias com a EaD e os REA, relacionando os dados na perspectiva de aprofundar as análises e ter resultados mais

4 Tags: São palavras-chave usadas para agrupar diversas mensagens que tratam do mesmo assunto. Disponível em: http://miniblog.limao.com.br/ajuda/o-que-sao-tags-e-como-usa-las

significativos. No quadro 02, apresentamos de forma detalhada a formulação das categorias e subcategorias.

Quadro 02 - Categorias temáticas e unidades de registro

Ações colaborativas relacionadas com o material		
Produção	**Compartilhamento**	**Restrição**
Unidades temáticas		
Pesquisa	Divulgação	Comercial
Iniciativa	Distribuição	Direitos Autorais
Incentivo	Modificação	Autorização
Criações	Disponibilidade	Ressalvas
Produtos	Alternativas	
Prática	Repositórios	

Fonte: elaborado pela autora (2014)

A escolha dessas unidades obedeceu a um critério de seleção imparcial. Acreditamos que qualquer pesquisador de posse dos nossos dados chegaria a uma conclusão idêntica, mesmo que ela não seja, na sua totalidade, neutra. O rigor da coleta permite essa afirmação.

> De certo modo, a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação. (MORAES, 1999, p. 9)

No quadro 03, vamos descrever as unidades temáticas de forma resumida, para uma compreensão mais detalhada da fundamentação das categorias que norteiam este trabalho.

Quadro 03 - Resumo das categorias

Ações colaborativas relacionadas com o material	
Produção	Produção natural desenvolvida no trabalho, com qualidade, autorizada para ser utilizada dentro do sistema UAB. Unidades temáticas: **positivo, interessante, melhoria, possibilidades, qualidade.**

Ações colaborativas relacionadas com o material	
Compartilhamento	Após a produção, é preciso dar visibilidade para este material. Como compartilhar de forma legal e com critérios de qualidade. **Possibilidades de uso, licença aberta, custos otimizados, possibilidades de uso por outras IES.**
Restrição	Preocupações com os direitos autorais e comercialização das obras. **Uso comercial, pirataria, trocas controladas**

Fonte: elaborado pela autora (2014)

As duas perguntas abertas do questionário foram elaboradas neste formato, com o objetivo de dar voz aos docentes. Essas perguntas, posteriormente, formam um mapa conceitual, para maior visibilidade do enfoque dados pelos professores.

5. Análise dos Resultados

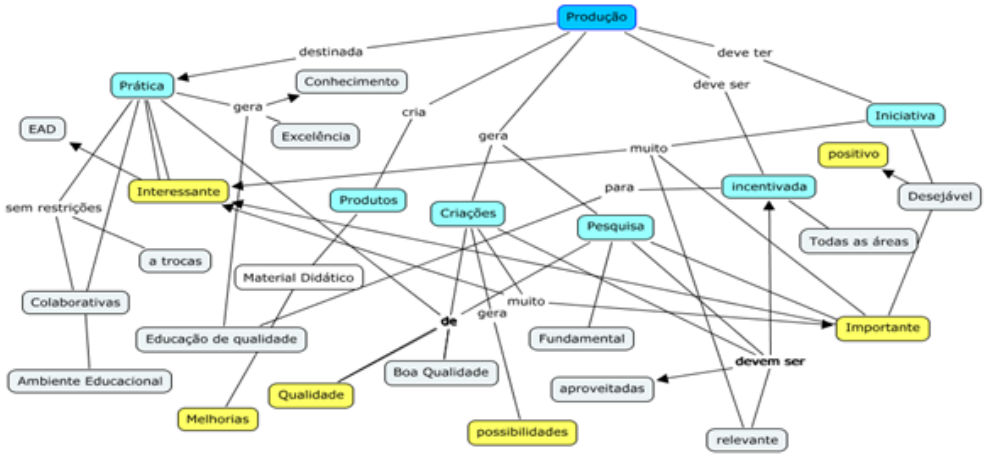
Na primeira fase da análise, vimos que era possível juntar as duas questões abertas, sob as mesmas categorias, uma vez que ambas remetem a ações de *produção, compartilhamento e restrições*. O mapa a seguir apresenta as principais unidades temáticas relacionadas à produção do material.

A pergunta 18 objetiva saber a opinião dos professores sobre as práticas colaborativas que fomentam a educação, através de trocas de material entre as IES que ofertam cursos pela UAB; e a 19 solicita sugestões para aumentar a oferta de material de ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação para a UAB. Constatamos que essas duas questões se fundem em torno de incentivo, pesquisa, qualidade, melhorias para EaD.

Como vemos, o mapa contempla as categorias temáticas as quais se ramificam em muitas ações que se interligam, sempre de forma cruzada, criando um eixo colaborativo. De um lado, temos

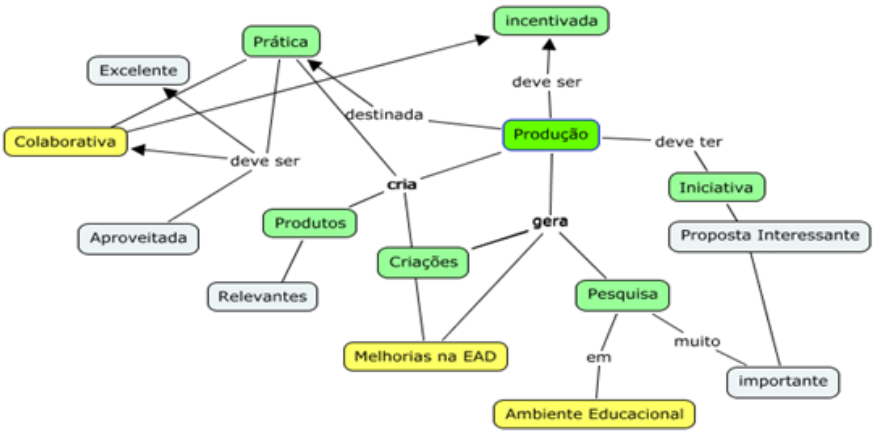
como eixo central o incentivo às produções como algo desejável para uma educação de qualidade, ligado à pesquisa como tema fundamental para ser aproveitado na geração de material didático para EaD. Do outro lado, temos a produção como uma prática interessante para EaD, focando as trocas sem restrições.

Figura 2 - Pergunta 18 - Ações colaborativas relacionadas à produção do material



Fonte: elaborada pela autora (2014)

Figura 03 - Pergunta 19 - Ações colaborativas relacionadas à produção de material



Fonte: elaborada pela autora (2014)

As unidades temáticas para compartilhamento aparecem ligadas a uma quantidade menor de ramificação, reforçando a ideia de propriedade que ainda vigora no meio acadêmico. Isso é corroborado pela produção de REA no seu formato mais fechado.

Quadro 04 - Resumo das falas dos sujeitos (categoria produção)

Sujeito 9:	Quanto mais variadas e divulgadas forem, melhor. É preciso muito mais colaboração entre as IES, especialmente na educação a distância
Sujeito 28:	Fundamental, pois amplia o acervo de material disponível para o trabalho em EaD. Além do que é utilizada verba pública, o que, por si só, já é passível de acesso livre
Sujeito 29	Acho fundamental, já que um dos problemas mais sérios da UAB é a falta de material didático adequado ao trabalho a distância
Sujeito 36	Vejo como uma alternativa importante em situações como, por exemplo, a da minha instituição, que não tem material disponível para todas as disciplinas

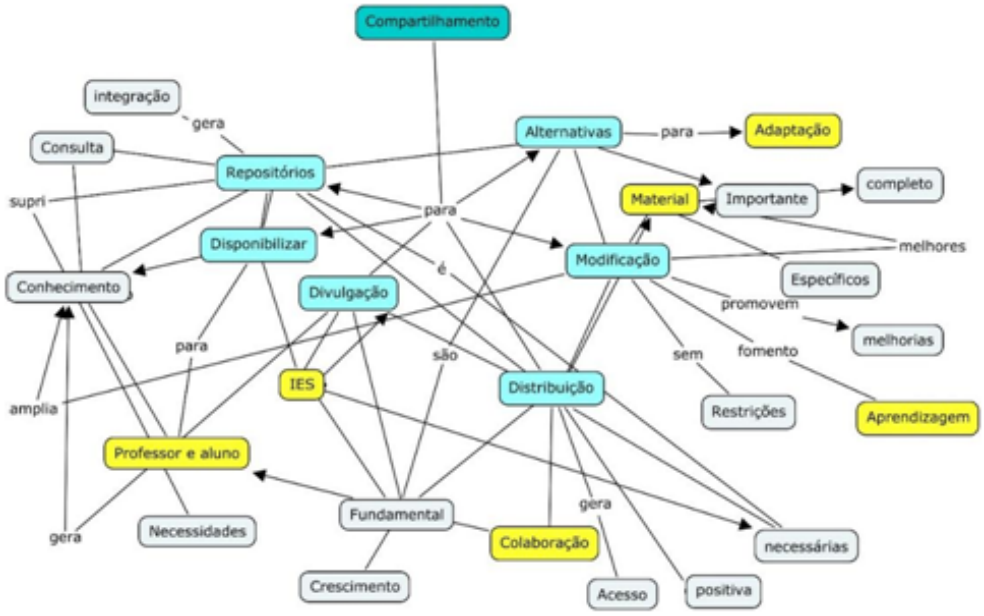
Fonte: elaborado pela autora (2014)

O quadro nº 04 mostra a justificativa dos sujeitos, quando falam sobre a produção de REA, deixando claro que todos entendem o quanto essa iniciativa poderia promover mudanças. Nesse sentido, vamos discutir a proposta de EaD/UAB seus benefícios e suas defasagens.

A UAB tem por finalidade interiorizar a educação superior, mas, para que isso se concretize, é necessária uma infraestrutura que dê suporte a essa política, como o acesso a uma conexão de banda larga, a materiais de qualidade e em quantidade que possam suprir as necessidades e as defasagens, favorecendo o crescimento/desenvolvimento dos alunos. As produções de REA apresentam o diferencial de acesso e custo, contemplando novas formas de aprendizagem que privilegiam a autonomia do aluno.

Nesse contexto, a interação dos alunos pode ser amplamente favorecida através de processos colaborativos, com construções de novos conhecimentos, que resultam em novos esquemas de pensamento cada vez mais complexos. As produções digitais podem fazer uma grande diferença para todos.

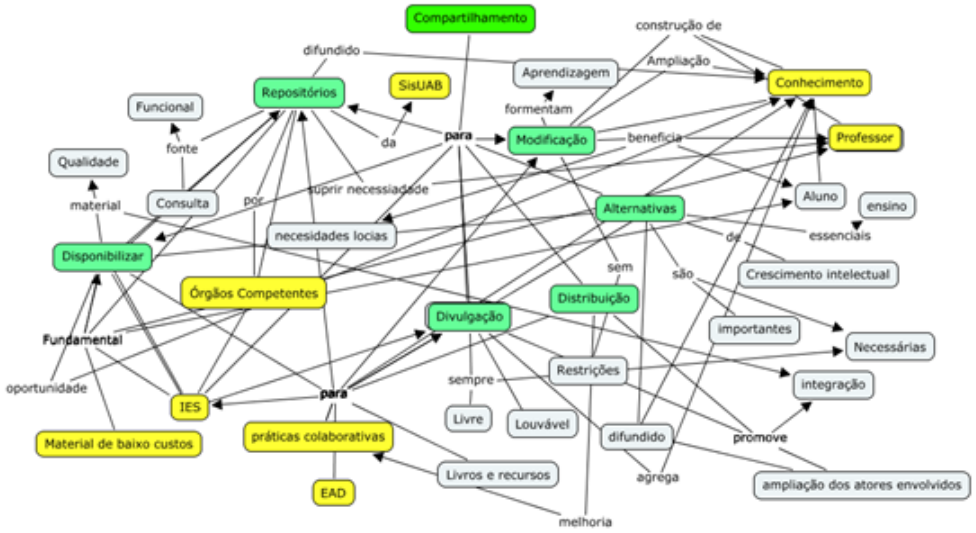
Figura 04- Pergunta 18 - Ações colaborativas relacionadas ao compartilhamento de material



Fonte: elaborada pela autora (2014)

As análises dos dados revelam uma preocupação clara do professorado com o compartilhamento dos materiais. A distribuição de forma aberta e o beneficiamento do maior número de pessoas fomentam novas práticas educativas, tanto nas instituições como ao longo da vida. O domínio técnico se revela um ponto importante para compor as remixagens e intervir na falta de material especifico para a EaD, ampliando a oferta de material e criando uma rede de compartilhamento.

Figura 05 - Pergunta 19 - Ações colaborativas relacionadas ao compartilhamento do material



Fonte: elaborada pela autora (2014)

Quadro 05 - Resumo das falas dos sujeitos (categoria compartilhamento)

Sujeito 7	Quanto mais variadas e divulgadas forem, melhor. É preciso muito mais colaboração entre as IES, especialmente na educação a distância.
Sujeito 11	Toda a produção deve ser compartilhada, porém existe pouco suporte para um compartilhamento inteligente. Precisaria inclusive compartilhar situações de formação
Sujeito 57	Essencial, agora que sei que existem esses repositórios, vou pesquisar ao montar minhas disciplinas, e, se possível, contribuir com meu material.

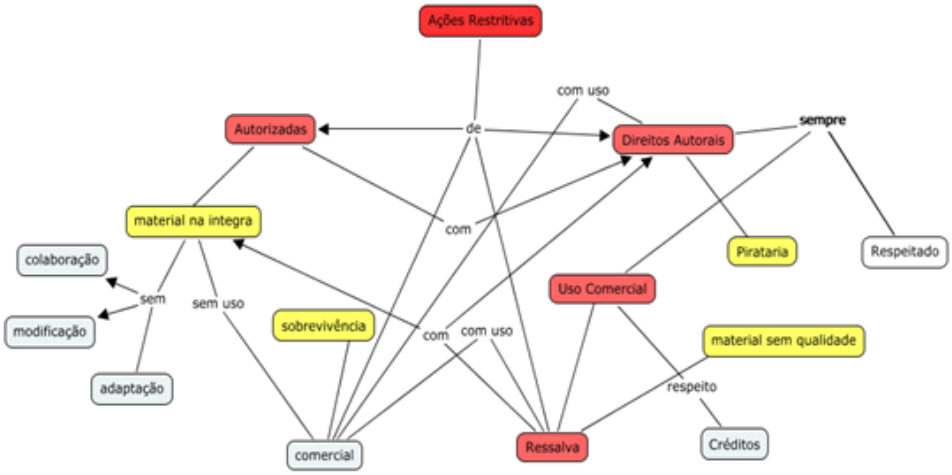
Fonte: elaborado pela autora (2014)

As práticas colaborativas fazem parte das sugestões apresentadas, principalmente entre as IES. Os repositórios e órgãos competentes podem proporcionar alternativas de qualidade, gerando modificações no processo de ensino e aprendizagem, levando a um

crescimento intelectual. Mas o número de repositório ainda não atende à demanda necessária para promover o intercâmbio de material desejado por todos.

Para a categoria *restrição,* apenas a pergunta de número 18 gerou dados. Acreditamos que isso ocorreu pelo fato dos professores terem conhecimento de que as práticas colaborativas desenvolvidas de forma ética são cruciais para esse processo. Sendo assim, não caberia sugerir restrições a uma proposta de aumento à oferta de material.

Figura 06 - Ações restritivas relacionadas à produção do material



Fonte: elaborada pela autora (2014)

As restrições deixam clara a postura de alguns sujeitos quando falam em abrir as suas obras para a adaptação e disponibilização de forma irrestrita. As preocupações financeiras são muito aparentes. Compreendemos que é um direito do autor comercializar o seu trabalho e ter retorno do seu investimento, porém é possível que essa preocupação continue tão presente devido à falta de conhecimentos

dos professores em relação à lei de direitos autorias e em relação às licenças *Creative Commons*

Quadro 06 - Resumo das falas dos sujeitos (categoria restrição)

Sujeito 6	É uma forma disfarçada de pirataria, pois os autores não recebem direitos autorais.
Sujeito 42	Acredito ser importante a colaboração entre os educadores, desde que respeitem a íntegra do material trabalhado.
Sujeito 59	Acho interessante, mas sem alterações e uso comercial
Sujeito 97	Penso que as práticas colaborativas são importantes e devem ser praticadas, contudo deve-se também respeitar e referenciar a autoria dos materiais.
Sujeito 115	Acho que devem ser controladas e bem especificadas

Fonte: elaborado pela autora (2014)

Essa questão nos remete indiretamente à problemática do plágio e da pirataria. Nesses casos, é necessário o entendimento de que tais práticas são altamente reprováveis e não apresentam nenhuma ligação com a filosofia REA. As restrições também podem estar ligadas a uma lógica capitalista do “ter”, que acaba por gerar a comercialização e exploração das obras por grandes instituições as quais, muitas vezes, não geram benefícios para o autor.

6. Considerações Finais

A nossa discussão sobre as ações colaborativas relacionadas à produção e ao compartilhamento dos materiais evidencia os benefícios que elas podem trazer não somente para a educação formal, mas para a cultura e para o acesso ao conhecimento produzido ao longo

da história da humanidade. Tais ações podem, sim, contribuir para mudar significativamente a vida das pessoas.

Mas as restrições ainda deixam evidente uma ideia de propriedade, que não permite ao autor – o qual acha importante o compartilhamento - liberar sua obra. As justificativas para tal postura incluem o tempo empenhado para a realização do trabalho, as mobilizações econômicas e as situações de ascensão profissional.

Concluímos que um conhecimento mais aprofundado sobre REA e sobre a lei de direitos autorais é fundamental para que as licenças *Creative Commons* e o licenciamento livre possam ocorrer com maior frequência. Com isso, teremos mais materiais educativos disponíveis.

O domínio técnico que possibilita a criação, associado a uma conexão de qualidade, pode favorecer os professores que manifestam o desejo de produzir REA, mesmo no seu formato mais aberto, e beneficiar um número cada vez maior de pessoas, trazendo modificações na qualidade de vida delas.

Todas essas questões estão ligadas e são causa e efeito ao mesmo tempo, trazendo à tona questões antigas, como as condições de produções do professorado, seus direitos e deveres, além das questões econômicas e sociais envolvidas no processo.

7. Referências

CHAVES, V. L. J. **Reforma do Estado e privatização da universidade pública brasileira: consequências sobre o trabalho docente**. In: SEMINÁRIO DA RED ESTRADO. Disponível em:http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/reforma_do_estado_privatiz.pdf. Acesso em: 26/04/2015

EVANGELISTA, O. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2 ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da Informação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M.; GOZZI, M. P.; JORDAM, T. C. A experiência de ensinar e aprender em ambientes virtuais. In: OKADA, Alexandra (Org.). **Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais.** São Luis: Uema, 2013. Cap. 11. p. 261-271.

MORAES, R. Análise de Contexto. **Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999.

MORAIS, E; RIBEIRO, A; AMIEL, T. **Recursos Educacionais Abertos:** Um Caderno para Professores. Campinas: Scribus, 2011. 36 p. Disponível em: http://www.educacaoaberta.org/pub/caderno_rea_pq.pdf. Acesso em 24/07/2014

PRETTO, N. L. Professores-autores em rede. In:SANTANA, Bianca; ROSSINI, Caroline; PRETTO, Nelson de Luca (Org.) **Recursos Educacionais Abertos.** São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Cap. 4. p. 91-108

ISSN 1981-6081

Hipertextus revista digital

http://www.hipertextus.net
revista@hipertextus.net

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO ENSINO PRESENCIAL SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

FLÁVIO FERNANDO BATISTA MOUTINHO (UFF)
flaviomoutinho@id.uff.br

RESUMO: O presente trabalho teve o objetivo de avaliar a percepção de professores universitários da educação presencial em relação à Educação a Distância. Trata-se de uma pesquisa transversal na qual um questionário estruturado foi aplicado, via internet, a professores universitários de uma faculdade pública localizada em Niterói, RJ. Os resultados, que foram tratados com técnicas de estatística descritiva, mostram que, apesar da percepção positiva sobre a educação a distância de maneira geral, ainda há óbices a serem transpostos e preconceitos a serem suplantados para a aceitação integral da modalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito. Ensino a distância. Professores universitários.

ABSTRACT: This essay presents a cross-sectional study wich applied an online structured questionnaire to professors of a public ubivesity in Niterói, RJ. Data was analysed with descriptive statistics and the results reveal that in spite of a positive general perceptions of online education, there are still hindrances to be overcome and prejudices to be removed for a total acceptance of the distance learning modality.

KEY WORDS: Prejudice. Online education. University professors.

0. Introdução

O Brasil vem passando, nas últimas décadas, por importantes mudanças que envolveram, inicialmente, a estabilização econômica alcançada na década de 1990, passando pelo processo de inclusão social substancial ocorrido, em especial, a partir do início do século

XXI e encontra-se, atualmente, passando por um momento de deterioração da situação econômica, com recessão e aumento do desemprego. Nesse contexto, houve considerável redução das desigualdades sociais com ascensão de grande parcela da população carente à chamada classe média. Acompanhando esses avanços, o país vem apresentando expressivo aumento no acesso à educação universitária, com crescimento de 236% entre 1995 e 2009 na faixa etária de jovens de 18 a 24 anos (ANDRADE, 2012). A inclusão de mais jovens no ensino superior é fundamental para que o país alcance os níveis educacionais dos países desenvolvidos.

O Brasil tem se destacado como país com amplo uso da Educação a Distância (EaD), a qual vem atingindo cada vez mais camadas da população. Somente a Universidade Aberta do Brasil (UAB) soma, atualmente, cerca de 400 mil alunos. Isso acontece, também, em países em que instituições de renome como Harvard e Oxford se destacam no ensino a distância em níveis de graduação e pós-graduação. A Universidade de Londres, por exemplo, comemorou em 2008, 150 anos da oferta de seus primeiros cursos a distância, os quais diplomaram personalidades como quatro ganhadores do Prêmio Nobel (LITTO, 2009; LITO, 2013-2014).

O recém aprovado Plano Nacional de Educação prevê a democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, tendo como meta a elevação da taxa bruta de matrícula no ensino superior para 50% na faixa etária de 18 a 24 anos. Em 2011 essa taxa representava 27,8%. Para tanto, prevê, como uma das estratégias para o alcance dessa meta, a expansão do programa UAB, que engloba diversos cursos de graduação a distância (BRASIL, 2014), o que reforça a importância atual do papel da EaD no contexto brasileiro. Mas a EaD, apesar de se tratar de uma modalidade muito antiga, ainda sofre resistência e preconceito por parcela da população, inclusive alunos e professores. Para Palmeira et al. (2012), a EaD

ainda não dispõe da mesma credibilidade do ensino presencial, sendo percebida como um nível secundário de educação.

O presente trabalho objetivou avaliar a percepção de professores universitários do ensino presencial sobre a EaD e teve origem no Trabalho Final de Curso do Programa de Pós-Graduação (Especialização) em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, oferecido pela Universidade Federal Fluminense.

1. Fundamentação teórica

De acordo com o Ministério da Educação, o EaD é a

> modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005, p. 1).

Trata-se de uma modalidade muito antiga, mas que passou a ser mais institucionalizada a partir da metade do século XIX. No Brasil, seu marco inicial pode ser considerado a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, na década de 1920, que usava a radiodifusão para na ampliação do acesso à educação (SARAIVA, 1996).

Para Milton Santos (1997), a humanidade encontra-se no meio técnico-científico-informacional em que a informação e as tecnologias da informação são fundamentais. Nesse contexto, pode-se dizer que "Educação a Distância revigorou-se na última década em função, principalmente, do surgimento das novas tecnologias de comunicação mediadas por computadores em rede, mais precisamente, com a popularização da Internet" (FERREIRA, 2011, p. 84).

> Os conceitos de tempo e espaço são agora entendidos sob uma lógica não temporal e não geográfica. A informação está em toda parte e pode ser obtida a qualquer hora,

> em decorrência das novas tecnologias, que modificaram também as relações de aprendizagem, possibilitando o renascimento da Educação a Distância (LESSA, 2011, p. 18).

A institucionalização da EaD no Brasil se deu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (MACHADO, 2010; MENEZES, 2011), que passou a tratá-la como equivalente à educação presencial, em todos os níveis de ensino (FERREIRA, 2011). Mas foi em 2005 que ocorreu sua regulamentação, por intermédio do Decreto nº 5622 (BRASIL, 2005).

A EaD é uma possibilidade de democratização e difusão da educação com qualidade, propiciando a inclusão social e a melhoria do processo educacional, especialmente frente à limitação do sistema de educacional presencial em responder às demandas da sociedade, já que este não vem permitindo que se atinja adequadamente o desenvolvimento, a cidadania e a justiça social (LESSA, 2011).

> Sua preocupação fundamental é a democratização e o acesso ao saber escolarizado, para atender à demanda crescente da sociedade contemporânea, como uma das formas de superação dos processos de exclusão social (ELIASQUEVICI; FONSECA, 2009, P. 27).

Com a regulamentação da EaD, em 2005, houve um incremento da modalidade e um status de profissionalização que a distancia, aos poucos, do passado de desconfiança (MACHADO, 2010; MENELAU, 2011). Apesar disso, a questão da percepção da qualidade da EaD ainda pode ser considerada um obstáculo à modalidade, que é muitas vezes considerada uma educação de "segunda classe" ou de pior qualidade (CORRÊA; SANTOS, 2009; ORSI et al, 2010; CONCEIÇÃO; SILVA; EUZEBIO, 2010; PACHECO et al, 2014; TORRES et al, 2014). Patto (2013), por exemplo, fez uma importante crítica ao ensino a distância, pondo em dúvida, inclusive,

os possíveis resultados a serem alcançados, em especial nos cursos de formação de professores.

> Acredite-se ou não, houve um tempo em que ninguém imaginava que se pudesse educar sem um professor fisicamente presente junto ao aluno, de modo a transmitir-lhe seu saber e corrigir os erros cometidos durante a aprendizagem. Na verdade, esta crença, ao ter sido mantida durante séculos, ditou raízes tão profundas que até hoje muitas pessoas, até nas universidades, acham que qualquer educação que não tenha professor presente só pode ser uma educação de segunda classe (BORDENAVE; PEREIRA, 2005, p. 9).

Mas, para Litto (2010), a credibilidade da EaD em nível mundial é inequívoca e continua crescendo exponencialmente, tendo em vista milhões de pessoas estudarem pela modalidade em instituições de grande prestígio. Para o autor, inclusive, a EaD tem maior potencial de propiciar aos alunos resultados positivos na aquisição de novos conhecimentos do que a modalidade presencial. Por fim, destaca que a EaD é econômica e democrática permitindo o acesso de um número muito maior de alunos ao ensino quando comparada à educação presencial, que ele classifica como cara e elitista. Ferreira (2011) defende que o preconceito em relação à EaD vem diminuindo e o reconhecimento da modalidade tem aumentado, especialmente com a contribuição do Poder Público.

Segundo Moran (2009, p. 290) a "educação a distância está se transformando, de uma modalidade complementar ou especial para situações específicas, em referência para uma mudança profunda do ensino superior como um todo". Eliasquevici & Fonseca (2009) justificam que a grande procura pela EaD se deve exatamente à modalidade estar apta ao atendimento das exigências da sociedade pós-industrial vigente. Por fim, é importante destacar que a EaD, enquanto modalidade educativa, não veio substituir a presencial, mas se somar a ela como alternativa pedagógica (ELIASQUEVICI; FONSECA, 2009,p.27).

2. Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa transversal onde foi utilizado um questionário estruturado elaborado utilizando-se o programa Googledocs®. O público-alvo da pesquisa é constituído por 72 professores universitários de uma faculdade pública localizada em Niterói, RJ, que foram convidados a participar da pesquisa por intermédio de uma mensagem de *e-mail*, contendo uma breve explicação sobre a pesquisa e um *link* para o referido questionário.

No que tange à questão ética, ao abrir o questionário, o respondente teve que marcar o ícone através do qual afirmava que tinha ciência sobre o teor da pesquisa e concordava em participar da mesma. É importante salientar que a base de dados, contendo os *e-mails* dos professores que compuseram o público-alvo da presente pesquisa, permitia livre acesso através do sítio da referida unidade de ensino na internet.

O questionário utilizado versou sobre a percepção do público-alvo, composto por docentes do ensino superior, em relação à EaD. Os dados obtidos foram tratados com técnicas de estatística descritiva utilizando-se o programa Microsoft Excel® e os resultados foram exibidos em tabelas e gráficos, com comparação de frequências entre as respostas obtidas.

3. Resultados e discussão

Dos 72 professores que foram convidados a participar da pesquisa, 39 responderam ao questionário, o que equivaleu a 54,2% do total. O fato de quase a metade dos professores convidados não responder ao questionário, pode ser creditado à possível não atualização do *e-mail* no sítio da faculdade, ao fato do professor não ter

acessado sua caixa de mensagens no período em que o questionário foi disponibilizado ou ao desinteresse em participar da pesquisa.

No que diz respeito à idade, houve considerado equilíbrio e as faixas etárias com maior percentual de participantes foram as de 40 a 49 anos (28,2%/n=11) e de 50 a 59 anos (28.2%/n=11), seguidas da faixa de 30 a 39 anos (25,6%/n=10), como pode ser visualizado no gráfico 1.

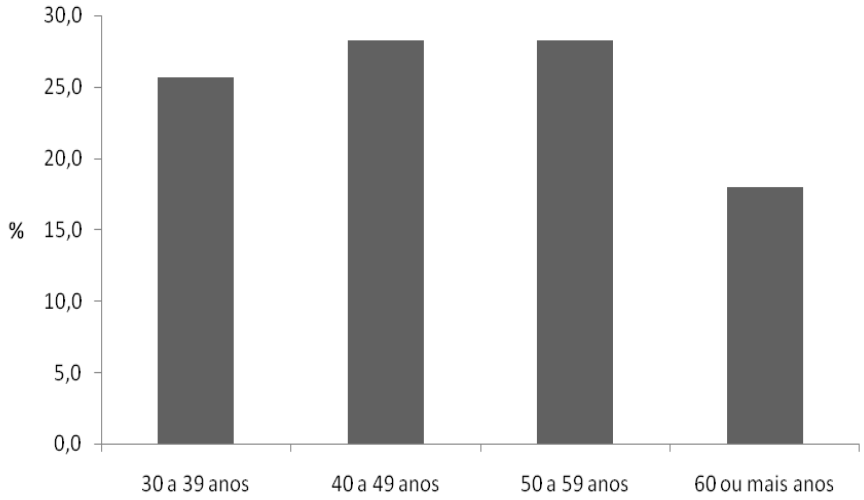


Gráfico 1 - Percentual, por faixa etária, dos professores que participaram da pesquisa, Niterói, RJ, 2014.

A maioria dos professores que participou da pesquisa (84,6 / n=33) tinha completado o curso de doutorado e 12,8% (n=5) o curso de mestrado. Os demais (2,6%/n=1) tinham completado ao menos um curso em nível de especialização *lato sensu*. Quando somados os professores com doutorado e mestrado, evidencia-se que 97,4% possuem pós-graduação *stricto sensu* o que se configura uma qualificação de excelência por parte dos docentes.

Houve relativo equilíbrio entre os professores que consideram que os processos de avaliação de aprendizagem nos cursos a distância são mais fáceis para os alunos (28,2% / n=11) e aqueles que

consideram serem mais difíceis para os alunos (25,6% / n=10), com leve predominância dos primeiros (gráfico 2). Destaca-se também o fato de que 25,6% não souberam ou não quiseram expressar sua opinião a esse respeito.

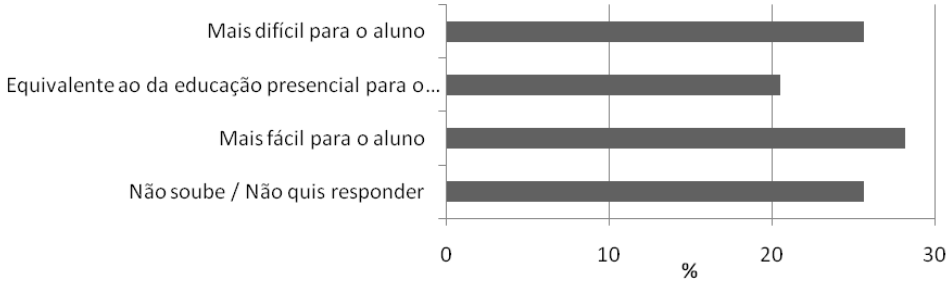


Gráfico 2 - Opinião, em percentual, sobre o grau de facilidade da avaliação de desempenho na modalidade a distância, segundo os participantes da pesquisa, Niterói, RJ, 2014.

Apesar do relativo equilíbrio encontrado nas respostas, a maioria dos respondentes parece acreditar que as avaliações na EaD são mais fáceis, o que não é respaldado pelos resultados encontrados por outros autores. Em pesquisa realizada em Mossoró, RN, mais da metade dos alunos entrevistados consideravam as disciplinas a distância mais difíceis, em função de necessitarem de um grande comprometimento para alcançar bons resultados (CUNHA, 2012). Já a pesquisa realizada por Torres et al (2014) junto a professores universitários identificou que ocorre uma falsa impressão de que os cursos a distância são mais fáceis que os presenciais devido à forma como eles vêm, muitas vezes, sendo desenvolvidos, especialmente em algumas instituições privadas em que o principal indicador é o número de pagantes, em detrimento da preocupação em ensinar. Pacheco et al (2010) salientaram exatamente a necessidade e a importância de desmistificar essa percepção de que a educação a distância é mais fácil que a presencial. O fato da avaliação ser mais

fácil ou mais difícil não está associado diretamente à modalidade de educação, se presencial ou a distância, variando em função do conteúdo programático, dos elaboradores dos processos avaliativos e da forma de avaliação, dentre outros fatores. Como bem disse Moran (2009, p. 286), a "EaD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender tanto quanto no curso presencial".

Para 92,3% (n=36) dos entrevistados, os tutores, sejam eles presenciais ou à distância, devem participar do processo de avaliação de desempenho do alunado. De fato, de acordo com os Referenciais de Qualidade da EaD, o tutor deve participar ativamente da prática pedagógica, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem, para o acompanhamento e a avaliação (BRASIL, 2007). O tutor pode ser considerado um elo entre os estudantes e os professores sendo, muitas vezes, responsável pela avaliação do aluno o que, se for feito com uma mediação pedagógica adequada e usando os instrumentos de acompanhamento adequados, pode potencializar a relação ensino-aprendizagem (TIJIBOY et al., 2009). O tutor assume o papel de docente e avaliador, sendo considerado o garantidor da efetivação no processo educacional na educação a distância (SOEK; HARACEMIV, 2008). Apesar de ser comum o preconceito de importante parcela da população pelo fato da educação a distância não estar centrada na figura do professor (CRUZ et al, 2009), tal situação não ocorreu na presente pesquisa já que, como visto, a grande maioria defendia que o tutor deve participar da avaliação de desempenho do aluno.

Para 56,4% (n=22), o processo de avaliação de desempenho na EaD deve sempre contar com avaliação presencial. Apesar do percentual que concordava com essa exigência não ser tão representativo, a legislação vigente prevê que a avaliação de desempenho do aluno, inclusive a de conclusão de curso, para a obtenção de certificados ou diplomas, dê-se com o cumprimento das atividades programadas e com exames presenciais (BRASIL, 2005).

A maior parte (46,2%/n=18) dos professores considerou que o ensino a distância pode garantir ao aluno um aprendizado equivalente ao obtido na modalidade presencial. Destaca-se que 35,9% (n=14) consideraram que a modalidade a distância garantiria um aprendizado de qualidade inferior ao obtido na modalidade presencial (gráfico 3).

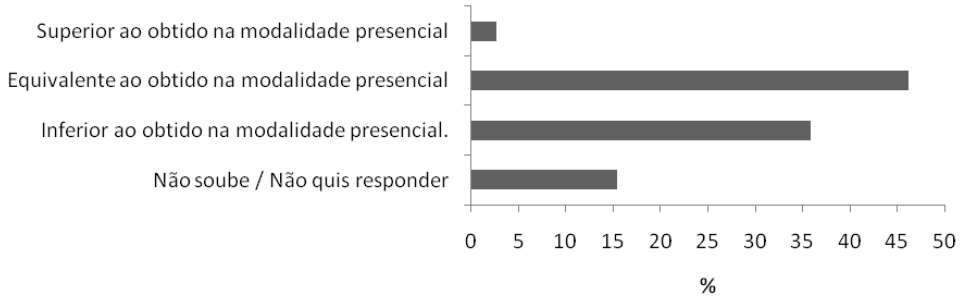


Gráfico 3 - Qualidade da aprendizagem propiciada pela educação na modalidade à distância em comparação com a modalidade presencial, em percentual, segundo os participantes da pesquisa, Niterói, RJ, 2014.

Apesar de um grande percentual de professores considerar que a qualidade propiciada pelo ensino a distância é inferior à do ensino presencial, pesquisas indicam que, quando bem organizada, a EaD pode ser mais eficaz que o ensino tradicional presencial, o que pode ser comprovado pelas médias superiores obtidas pelos alunos oriundos da EaD em relação ao ensino presencial no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, desde 2007 (VIEIRA et al, 2013). Estudo desenvolvido por Torres et al. (2014) junto a professores universitários demonstrou que a percepção atual é que o ensino é de baixa qualidade em vista de não estar sendo desenvolvido em toda a sua potencialidade e de, muitas vezes, buscar somente o lucro e não a qualidade da educação oferecida. Nesse contexto, é interessante a percepção de Brettas et al. (2005), quando afirmaram que a educação a distância não é impossível de ser feita de maneira

eficiente, tratando-se em verdade de uma nova maneira de trabalhar a educação que, apesar de ter alguns aspectos menos favoráveis, oportuniza um estímulo a mais a ser enfrentado pelos profissionais da educação.

De acordo com Nascimento & Carnielli (2007), a qualidade da educação não está relacionada ao modelo adotado, mas ao cumprimento dos pressupostos de cada um desses modelos. Assim sendo, os fatores de qualidade para ambos os modelos passariam por aspectos que envolvem o credenciamento, a fiscalização e a avaliação preconizadas pelo Ministério da Educação, além do projeto político-pedagógico e a preparação dos professores.

Cabe salientar que a legislação vigente acerca da educação a distância prevê diversos instrumentos garantidores de qualidade, em especial para a educação superior, como a necessidade de credenciamento das instituições de ensino e um sistema de avaliação institucional igual ao da modalidade presencial à luz da Lei nº 10.861/2004. Além disso, no caso de identificação de deficiências ou irregularidades, as instituições estão sujeitas a diversas penalidades como suspensão do reconhecimento de cursos superiores, suspensão da renovação de autorização dos cursos de educação básica e profissional, intervenção, desativação de cursos e descredenciamento da instituição para a modalidade à distância (BRASIL, 1996; BRASIL, 2005).

Além disso, desde 2007, o Brasil conta com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, publicados pelo Ministério da Educação e que, ainda que não tenham força de lei, servem de parâmetro para a criação e a manutenção de cursos nessa modalidade. O referido documento faz menção às necessidades estruturais, de recursos humanos e, também, ao Projeto Político Pedagógico. Este precisa contemplar, minimamente, a concepção de educação e currículo, os sistemas de comunicação, o material

didático, o processo de avaliação, a multidisciplinaridade da equipe, a infraestrutura de apoio, a gestão acadêmico-administrativa e a sustentabilidade financeira. Prevê, ainda, o processo de avaliação institucional que pode trazer as melhorias necessárias para que se alcance a qualidade (BRASIL, 2007).

Os tipos de cursos com maior aceitação para realização na modalidade a distância foram os de extensão, atualização e similares (84,6%) e os de pós-graduação *lato sensu* (59%). Destaque ainda pode ser dado à aceitabilidade para cursos de educação de jovens e adultos (43,6%) e educação profissional para formação de técnicos e tecnólogos (41%), como pode ser visualizado na tabela 1. É importante, ainda, ressaltar que a maioria dos professores (97,4%/ n=38) aceita a realização de cursos na modalidade a distância.

Tabela 1 - Tipos de cursos para os quais o ensino à distância é aceito, segundo os participantes da pesquisa, Niterói, 2014.

Tipo de curso	Nº	%
Educação básica	7	17,9
Educação de jovens e adultos	17	43,6
Educação especial	9	23,1
Educação profissional (técnicos e tecnólogos)	16	41,0
Educação superior (graduação)	13	33,3
Educação superior (pós-graduação lato sensu)	23	59,0
Educação superior (pós-graduação stricto sensu)	9	23,1
Extensão, atualização e similares	33	84,6
Outros: cursos livres	1	2,6
Nenhum	1	2,6

De acordo com a legislação vigente, a educação a distância pode contemplar o ensino médio regular, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional (cursos técnicos

e tecnológicos) e educação superior - cursos sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado (BRASIL, 1996; BRASIL. 2005). Para Alves (2005), quando bem estruturada, a EaD "[...]possibilita o atendimento irrestrito e com qualidade". Apesar disso, os resultados da presente pesquisa mostram que a aceitação para cursos em nível de graduação e pós-graduação *strictu sensu* pelos professores universitários ainda é baixa, o que pode ser reflexo do paradigma positivista na educação, tão arraigado no Brasil, além de aversão ao novo, como sugerido por Prado & Rosa (2008). Para Litto (2010), há educadores que não conseguem se distanciar da forma como foram educados, sendo resistentes às abordagens mais novas. Mas muitas unidades de ensino superior no Brasil já vêm se dedicando à discussão, pesquisa e implantação de cursos nessa modalidade, incorporando a EaD como alternativa no acesso ao ensino superior (COSTA; COCHIA, 2013) o que fará com que, inevitavelmente, parcela de professores seja incorporada a esse processo.

Acredita-se que a educação a distância ainda se encontre em fase de consolidação no Brasil e, mesmo sofrendo preconceitos em relação a seus métodos, resultados, qualidade e eficácia, vem apresentando grande procura e crescimento por parte de discentes e docentes, estes em busca de inovação em suas práticas pedagógicas (ROSA, 2011). Somente com o passar do tempo, a ampliação do número de egressos e a demonstração de habilidades e competências satisfatórias por parte desses, o preconceito em relação à modalidade vai ser suplantado totalmente.

Dos respondentes, 64,1% (n=25) aceitariam participar de um curso a distância na qualidade de alunos e 61,5% (n=24) aceitariam participar de um curso a distância na qualidade de docentes. Além disso, 36,1% (n=13) já tinham participado, como aluno ou professor, de um curso a distância. Pesquisa realizada por Orsi et al. (2010) demonstrou que a maioria dos entrevistados (83%), alunos de graduação, não faria um curso na modalidade a distância, demonstrando preconceito

em relação à modalidade. Trata-se de uma proporção bem superior à encontrada no presente estudo, entretanto, o público entrevistado foi outro. Mas é importante considerar que, na presente pesquisa, mais de um terço dos participantes havia participado anteriormente de curso na modalidade a distância, logo, havia uma aproximação com o tema. Nesse contexto, a modalidade não era mais considerada nova e desconhecida para essa parcela, o que pode ter reduzido a desconfiança e o preconceito em relação à EaD.

Em relação à validade do diploma de cursos a distância, a maioria (53,8%/n=21) acredita que ele tem o mesmo valor daquele obtido na modalidade presencial. Menos da metade, ou seja, 35,9% (n=14), acredita que o diploma obtido na modalidade a distância tem valor inferior ao obtido na modalidade presencial (gráfico 4). Destaca-se o fato de nenhum professor dentre os respondentes acreditar que o diploma obtido na modalidade à distância tenha valor superior ao obtido presencialmente.

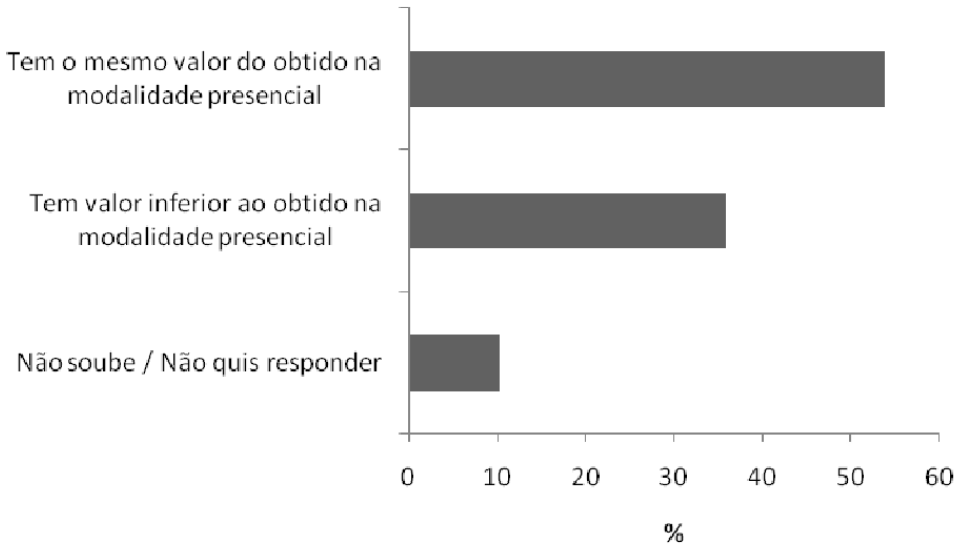


Gráfico 4- Frequência relativa da valoração do diploma obtido na modalidade à distância em relação ao obtido na modalidade presencial, segundo os participantes da pesquisa, Niterói, 2014.

Pesquisa realizada por Conceição et al (2010) detectou que, de modo geral, discentes e docentes de universidades do Estado de São Paulo consideravam o diploma obtido na modalidade presencial mais valorizado e crível do que o obtido na modalidade a distância. Apesar disso, pesquisa realizada junto a gestores de recursos humanos demonstrou que 80% consideravam indiferente a modalidade pela qual o candidato a uma vaga de emprego conseguira seu diploma, se presencial ou a distância. Já para 20% destes, essa diferenciação poderia ocorrer apenas como critério de desempate (CASAGRANDE, 2013). Cabe destacar que, de acordo com a legislação vigente, certificados e diplomas expedidos por instituições devidamente credenciadas para oferecerem cursos a distância e registrados de acordo as normas vigentes têm validade nacional, da mesma maneira que os obtidos na modalidade presencial (BRASIL, 2005). Os resultados obtidos, quando comparados aos de Conceição et al. (2010), são consistentemente mais favoráveis à aceitação dos certificados e diplomas obtidos na modalidade a distância. Mas não se pode desprezar que mais de um terço dos entrevistados ainda acreditam que o diploma obtido presencialmente tem valor maior, a despeito da legislação vigente e, mesmo, da maior parcela dos gestores de recursos humanos equipará-los.

Foi pedido aos entrevistados que resumissem a EaD em uma palavra. Nesse aspecto, 51,3% (n=20) das palavras obtidas foram positivas, sendo a mais repetida a “praticidade”. Das palavras escolhidas pelos entrevistados, 33,3% (n=13) foram neutras, ou seja, não tinham significado negativo e nem positivo, sendo a mais repetida a “complementaridade”. Apenas 12,8% (n=5) foram negativas, não havendo nenhuma repetição mas envolvendo, principalmente, a questão da falta de seriedade da metodologia. Esses resultados mostraram-se muito positivos quanto à EaD, o que se mostrou diferente dos encontrados por Correa & Santos (2009) com 46,7% de respostas positivas e 44,4% para respostas

negativas, ao entrevistarem estudantes universitários em Brasília, DF. Também foram muito diferentes dos obtidos por Conceição et al (2010), onde 51,7% das palavras eram positivas e 48,3% negativas. Esses autores relacionaram o percentual elevado de palavras negativas à uma influência de modelos antigos EaD e a modelos pouco interativos que acabam por repercutir mal no meio acadêmico e geram desconfiança na população em relação à qualidade dos cursos. O predomínio da relação feita entre a EaD e palavras positivas e a baixíssima associação com palavras negativas é um resultado importante, pois, de certa maneira, já demonstra, associado aos demais resultados, que a barreira em relação à modalidade foi quebrada, apesar de persistirem alguns preconceitos e obstáculos.

4. Considerações finais

Os resultados alcançados mostram, de maneira geral, uma percepção positiva sobre a educação a distância já que a maioria dos professores acredita que a EaD pode propiciar ao aluno aprendizado equivalente ao obtido na modalidade presencial. Isso é ratificado quando vemos que quase dois terços aceitariam participar de cursos na modalidade EaD como professores ou alunos, que a maioria acredita que os diplomas obtidos na modalidade presencial ou a distância têm o mesmo valor e que somente uma pequena parcela associou a EaD a palavras negativas.

Ainda assim, há óbices a serem transpostos e preconceitos a serem suplantados, especialmente em relação à baixa aceitação da modalidade para cursos em nível de graduação e pós-graduação *strictu sensu* e à percepção de que as avaliações na EaD são mais fáceis que na modalidade presencial. A diminuição do preconceito se dará, de acordo com Conceição et al. (2010), com a melhoria e o aperfeiçoamento na gestão, na utilização das tecnologias e

na formação e valorização dos profissionais da EaD. Além disso, acredita-se que com os egressos dos cursos na modalidade EaD, demonstrando habilidades e competências satisfatórias, tais obstáculos e preconceitos serão suplantados. Soma-se a isso a necessidade de informar à sociedade sobre as potencialidades e as características da EaD, para que se evitem conceitos equivocados, crenças e preconceitos em relação à modalidade (VILAÇA, 2010).

Importante salientar que os resultados obtidos representam a percepção de professores universitários do ensino presencial de apenas um curso e de apenas uma instituição de ensino superior, não podendo ser generalizados para o ensino superior como um todo. Apesar disso, eles podem ser considerados um indicativo importante da necessidade de expansão de pesquisas desse tipo para que se conheça essa percepção de maneira mais generalizada.

5. Referências Bibliográficas

ALVES, R. E. R. Educação a distância: contribuições e desafios. Ensino em Re-Vista, v. 13, n. 1, p. 131-140, 2005.

ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. 2012. Disponível em: http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social. Acesso em: 03 out. 2014.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 22 set. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 22 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** 2007 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 15 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 03 out. 2014.

BRETTAS, L. A.; SOUZA, J. A.; NUNES, E. L. V; DANDOLINI, G. A. Ensino à distância: novos conceitos pedagógicos são necessários ou os conceitos que já existem são suficientes. **Novas tecnologias na educação**, v. 3, n. 1, 2005. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13828/8016. Acesso em: 15 set. 2014.

CASAGRANDE, R. M. A consolidação do ensino a distância: uma análise do EAD na ótica de gestores de recursos humanos. **XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad**, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/113257/2013054%20-%20A%20consolida%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20a%20dist%C3%A2ncia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 set. 2014.

CONCEIÇÃO, S. C.. ; SILVA, B. D.; EUSÉBIO, M. S. P. Representações Sociais de Docentes e Alunos sobre Educação a Distância Online: Resistência e/ou Preconceito?. In: **2.º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação**, 2010, Braga - Portugal. Universidade do Minho, 2010. v. 2. p. 1256-1275.

CORRÊA, S. C.; SANTOS, L. M. M. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade à distância. **Educação temática digital**, v. 11, n. 1, p. 273-297, 2009.

COSTA, C. J.; COCHIA, C. B. R. A expansão do ensino superior no Brasil e a educação a distância: instituições públicas e privadas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 21-32, 2013.

CUNHA, J. C. **Educação superior e o ensino à distância: percepção dos discentes e tutores sobre o ensino presencial e semipresencial de uma IES em Mossoró-RN**. Dissertação (Curso de Mestrado em Ciências da Educação).

Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades. Lisboa, 2012. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3777/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jhose%20Iale%20Camelo%20da%20Cunha.PDF?sequence=1. Acesso em: 15 set. 2014.

CRUZ, F. A.; LIMA, T. N.; PADILHA, M. A. S. **Educação a distância: uma visão dos alunos sobre os conceitos de EAD e autonomia no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).** 2009. Disponível em: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2009.1/educao%20a%20distncia%20uma%20viso%20dos%20alunos%20sobre%20os%20conceitos.pdf. Acesso em: 15 set. 2014.

FERREIRA, R.D.G.. Educação a distância: a força de vontade e dedicação aliadas à flexibilidade nos estudos. **Educação a Distância**, v. 1, n. 1, p. 81-96, 2011.

LESSA, S. C. F. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 10, p. 17-28, 2011.

LITTO, F. O retrato frente/verso da aprendizagem à distância no Brasil 2009. **Educação Temática Digital**, v.10, n.2, p.108-122, 2009.

LITTO, F. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LITTO, F. As interfaces da EAD na educação brasileira. **Revista USP**, n. 100, p. 57-66, dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014.

MACHADO, M. Educação a distância no ensino superior: impasses e possibilidades. **Revista científica intraciência**, ano 2, n. 1, p. 61-105, 2010.

MENELAU, S. . Fundamentos do Ensino a Distância no Brasil. **Revista cocar** (UEPA), v. 4, p. 63-74, 2011.

MENEZES, L.G. Da distância da educação à educação distância: ensaio crítico sobre uma nova geografia do ensino. **Boletim Campineiro de Geografia**. v.1, n.1, p. 47-62, 2011.

MORAN, J. M. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 286-290, 2009a.

NASCIMENTO, F. P.; CARNIELLI, B. L. Educação a distância no ensino superior: expansão com qualidade? **Educação temática digital**, v. 9, n. 1, p. 84-98, 2007.

ORSI, C. P. O.; GALENI, C.; MEIRA, G. B. Jovens e a modalidade de educação a distância: reconhecimento ou preconceito**? Anuário de Produção Acadêmica Docente**, v. 4, n. 8, p. 121-136, 2010.

PACHECO, A. S. V.; NAKAYAMA, M. K.; SPANHOL, F. J.; RISSI, M.; MELO, P. A.; COSTA, A. M. et al. A identificação dos alunos com a modalidade à distância e a universidade. **Novas tecnologias na educação**, v. 8, n. 1, 2010.

PALMEIRA, A. R.; PINHEIRO, M. M.; ALVES, M. D.; FERREIRA, R. F. **Educação a distância**. Disponível em: http://ueadsl.textolivre.pro.br/2012.2/papers/upload/4.pdf. Acesso em: 10 jul. 2015.

PATTO, M. H. S. O ensino à distância e a falência da educação. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013.

PRADO, E. C.; ROSA, A. C. S. A interatividade na educação a distância: avanços e desafios. **EcoS - Revista Científica**, v. 10, n 1, p. 169-187, 2008.

ROSA, P. P S. **A práxis do professor tutor em curso de graduação na modalidade de educação a distância**. Monografia (Pós - graduação em Docência do Ensino Superior). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2011. Disponível em: http://repositorio.unesc.net/bitstream/handle/1/890/Patr%C3%ADcia%20Pereira%20de%20Souza%20da%20Rosa.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 set. 2014.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SARAIVA, T. **Educação a distância no brasil: lições da história Em Aberto**, ano 16, n.70, p. 17-27, 1996.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. O professor/tutor e as relações de ensino e aprendizagem na educação a distância. **Revista brasileira de aprendizagem aberta e à distância**, v. 7, p. 1-11, 2008.

TIJIBOY, A. V.; CARNEIRO, M. L. F.; PEREIRA, E. A. WOICIECHOSKI, L. R. Compreendendo a mediação do tutor à distância. **Novas tecnologias na educação**, v. 7, n. 1, 2009. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13913/7820. Acesso em: 15 set. 2014.

TORRES, M. K. L.; OLIVEIRA, P. C.; NUNES, C. S. NAKAYAMA, M. K. Perspectivas de docentes do ensino superior sobre a educação a distância. **Educação temática digital**, v. 16, n. 1, p. 192-209, 2014.

VIEIRA, C. F. **EAD e a inserção no mercado de trabalho**. 2013. Disponível em: http://ueadsl.textolivre.pro.br/2013.1/papers/upload/28.pdf. Acesso em: 15 set. 2014.

VILAÇA, M. L. C. Educação a distância e tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história, **Revista Magistro**, v. 1, n. 2, p. 89-101, 2010.

ISSN 1981-6081

Hipertextus revista digital

http://www.hipertextus.net
revista@hipertextus.net

PESQUISA, TROCA DE INFORMAÇÕES E REGISTRO: COMO E ONDE OS ALUNOS DE PEDAGOGIA UTILIZAM SEUS *SMARTPHONES*?

Deise France M. Araújo Ferreira (UFPE)
deise.france@gmail.com

Patrícia Smith Cavalcante (UFPE)
patricia3smith@gmail.com

RESUMO: Através de um estudo de casos, investigamos os usos dos smartphones por estudantes de Pedagogia da UFPE, como estratégias móveis de aprendizagem, em variados espaços e tempos. Os resultados identificaram a pesquisa, a leitura e o registro nas nuvens, o estudo em materiais digitais e a troca de informações em redes sociais como as principais ações espontâneas realizadas pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Móvel, Ensino Superior, Smartphones.

ABSTRACT: Through a case study, investigated the use of smartphones by pedagogy students UFPE, such as mobile learning strategies in different spaces and times. The results identified the research, reading and the record in the clouds, the study of digital materials and the exchange of information on social networks as the main spontaneous actions undertaken by students.

KEY WORDS: Mobile Learning, Higher Education, Smartphones.

0. Introdução

No contexto no Ensino Superior, observamos que os estudantes têm levado seus telefones celulares para as Instituições de Ensino e para dentro das salas de aula. Com a rede sem fio (Wi-Fi), os alunos não se comportam como antes, indo aos “laboratórios de informática” de suas instituições para utilizar a *internet* e realizar tarefas. Eles

utilizam seus próprios dispositivos em qualquer ambiente e a qualquer tempo, dentro do espaço institucional de ensino, além de fora dele.

O uso dos aparelhos celulares dentro das salas de aula vem alterando a ecologia destes espaços educacionais. Conforme Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) as tecnologias de mobilidade são um dos recursos mais importantes nesta "colonização do tempo e do espaço", porque contribui simultaneamente para esses dois objetivos. Os *smartphones*[1] podem proporcionar ao estudante aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar, desde que ele esteja confortável. Desta forma, a aprendizagem torna-se flexível, com mobilidade e os estudantes com aptidão para desenvolverem novas competências, a partir de novas formas de aprender.

Buscamos investigar se os estudantes de Pedagogia da UFPE utilizam os *smartphones* para complementar as formas de estudos, se essas formas facilitam sua aprendizagem e como os alunos utilizam seus celulares para estudar. Sabemos que existem estratégias pessoais de aprendizagem e que há novas formas de aprender, que podem ter início em uma pesquisa na rede, ou na simples interação e colaboração com os colegas. Assim, selecionar informação e transformá-la em conhecimento faz parte das novas formas de aprender, inclusive aprendizagem sem ensino. Por isso, nosso foco foi nas estratégias de aprendizagem desses estudantes. Este artigo apresenta os resultados da utilização dos *smartphones,* entre os estudantes do Ensino Superior do Curso de Pedagogia, para a implementação das suas próprias estratégias de aprendizagem nos diversos espaços e tempos.

1 **telefone inteligente**, em português. O smartphone é um celular com tecnologias avançadas, o que inclui programas executados um sistema operacional, equivalente aos computadores. http://www.significados.com.br/smartphone/

1. *Smartphones* e a aprendizagem móvel

O celular comum e o s*martphone* são as mídias móveis mais corriqueiras usadas pela população. Não é mais novidade encontrar pessoas, de todas as idades, em qualquer lugar (fila de banco, assento de ônibus, sala de espera), acessando, em seus *smartphones* ou outros dispositivos, os mais variados ciberespaços, como: banco, museus, cursos formais ou informais, redes sociais, *e-mails* sociais e coorporativos etc.

As diversas funções realizadas pelos *smartphones* em um só aparelho tornaram-no desejo de consumo de muitos. Segundo Pellanda (2009), "À medida que esses aparelhos começam a incorporar mais funcionalidades, começam a se tornar mais parecidos com computadores". Entretanto, o *smartphone* vai além das funcionalidades de um computador convencional, desde quando não nos separamos mais dele.

Estamos vivendo a cultura da mobilidade. Há mobilidade de pessoas, objetos, tecnologias e informação sem precedente. As tecnologias digitais portáteis ampliaram esse conceito de mobilidade em busca de rede e de informação. Para Lemos (2009), a cultura da mobilidade faz parte da evolução da cultura humana como um todo. As mídias móveis trazem novas formas de mobilidade, pois, antes das tecnologias digitais portáteis, as pessoas se locomoviam fisicamente, como nômades, levando suas casas e suas famílias. Hoje uma pessoa ou uma comunidade inteira podem se locomover sem precisarem deslocar-se do espaço em que estão. A partir da rede sem fio e dos portáteis, passamos a viver na era informatizada e em busca da rede, que se transforma em um ambiente generalizado de conexão, envolvendo os usuários em plena mobilidade (LEMOS, 2009).

1.1 Smartphones e a escola

A partir do momento em que os celulares comuns passam a se conectar à *internet* oferecendo diversas funcionalidades - informação, comunicação, acesso a conteúdo remoto, *download* e *upload* de vídeos, etc. - ele passa a oferecer também acesso à informação, ao conhecimento e à aprendizagem.

Para Cordeiro (2014), o caminho do compartilhamento, das redes, da mobilidade mediada pelas tecnologias digitais móveis torna-se parte do nosso cotidiano, da nossa vida comum no contexto da cultura digital e, por que não, na vida escolar ou na universitária.

O ambiente formal escolar não poderia ficar distante dessa realidade. Cada vez mais cedo as crianças têm adquirido um dispositivo móvel – como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* – e estão levando-os para as instituições de ensino. Contudo, nas escolas ainda existem barreiras para o uso desses equipamentos[2]. Por outro lado, outros níveis de ensino, como as instituições de ensino superior, não costumam impedir a entrada desses dispositivos e ainda disponibilizam rede *Wi-Fi* livre (UNESCO, 2012).

Na esfera do ensino superior, os *smartphones* não são proibidos em sala de aula e não podemos afirmar que são incentivados. A utilização espontânea pelos alunos dos seus próprios *smartphones* para estudar os faz monitorar o próprio processo de aprendizagem, o alcance dos próprios objetivos e o fortalecimento das próprias estratégias para aprender.

2. Conceituando a aprendizagem móvel

Como vimos acima, a aprendizagem móvel está tecnologicamente determinada pelos equipamentos e redes que

2 Lei n° 17837 de 09 de novembro de 2012.

utiliza. Podemos considerar que as Tecnologias da Informação Móveis e Sem Fio (TMSF) consistem em dispositivos computacionais portáteis tais como PDAS *(Personal Digital Assistant*), *palmtops*, *laptops*, *smartphones*, entre outros que utilizam redes sem fio e que promovem o acesso aos conteúdos e informações em qualquer ambiente e ocasião. A aprendizagem móvel ocorre por meio destas tecnologias.

Entretanto, para a linha de pesquisa inglesa, nesta área, apesar do contexto de aprendizagem móvel estar baseado no uso de tecnologias portáteis, essa discussão se expande para além disso e caminha para as práticas com uso dessas tecnologias (TRAXLER, 2007). Para esse autor existem três formas de conceituar a aprendizagem móvel:

- a partir de equipamentos ou as ferramentas (dispositivos móveis e tecnologias);
- a partir de ações, experiências de aprendizagem com os dispositivos móveis;
- a partir dos usuários, considerando a mobilidade dos aprendizes e da aprendizagem. Traxler (2007) busca definir a aprendizagem móvel com aspectos que preferencialmente enfatizem a aprendizagem do sujeito, dentro do contexto de mobilidade, e que seja distinto de outros modelos de aprendizagem. O autor mantém o foco no sujeito e na mobilidade de sua aprendizagem. Seu argumento é que a aprendizagem móvel deva se concretizar de forma diferente das demais teorias da aprendizagem. Não podemos engessar o local e a hora de aprender, ela acontece em qualquer contexto, espaço e hora.

Assim como o autor supracitado, outros autores reforçam que o foco da aprendizagem móvel não deve ser apenas a tecnologia, uma vez que essa muda com muita rapidez, e sim na interface atividade que

é realizada com o *smartphone* e com a aprendizagem. É o processo de aprendizagem, que ocorre mediado pelos *smartphones*, que deve ser o centro da discussão.

3. Aprendizagens ao longo da vida, informal e não formal

As possibilidades de aprendizagem abertas pela aprendizagem móvel aos estudantes também se fundamentam nos princípios da aprendizagem ao longo da vida, da aprendizagem informal e da aprendizagem não formal.

O memorando da Comissão das Comunidades Europeias (2000) sobre aprendizagem ao longo da vida define aprendizagem ao longo da vida como:

> Toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego. (COMISSÃO EUROPEIA, 2000, p. 03).

A aprendizagem ao longo da vida envolve a aprendizagem formal, não formal e informal e refere-se, explícita ou implicitamente, tanto a aprendizagem de jovens quanto a de adultos. A educação ocorre como um processo definido ao longo da vida de investigação contínua. O conceito de aprendizagem ao longo da vida centra-se naqueles que sentem a necessidade de aprender e assim desenvolver aptidões e competências, que devem ser alcançadas em todos os âmbitos da vida do indivíduo.

O mesmo memorando (2000) caracteriza a aprendizagem informal e não formal, diferenciando-as da formal:

> - Aprendizagem formal: ocorre em instituições de ensino e de formação e são atribuídos diplomas e qualificações reconhecidos;

> - Aprendizagem não-formal: ocorre paralelamente aos sistemas de ensino e de formação e não são atribuídos certificados formais. A aprendizagem não-formal pode decorrer no local de trabalho e através de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames);
>
> - Aprendizagem informal: ocorre naturalmente na vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões. (p. 09)

Neste estudo, a aprendizagem ao longo da vida e aprendizagem não formal tornam-se muito importantes, uma vez que é este tipo de aprendizagem que é mobilizado pelos alunos ao usarem livremente seus *smartphones* como instrumentos de aprendizagem móvel. Não estamos estudando a aprendizagem formal, nem aquela sem propósito, a informal. Mas a não formal, objetivada e que complementa a aprendizagem formal da instituição superior de ensino.

4. Metodologia

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, trata-se de um estudo de casos múltiplos. Esse método possibilita o aprimoramento, a construção e a rejeição de teorias, identificando situações que podem ser refutadas ou reformuladas (GIL, 2009).

Nossa opção por esse tipo de estudo decorreu da necessidade de compreender, de forma aprofundada, como e para que os estudantes de Pedagogia usam os *smartphones*, descrever os fenômenos que encontramos e de analisar as estratégias que iremos encontrar

na utilização destes para estudo e aprendizagem dos estudantes universitários.

Selecionamos para a pesquisa seis casos, provenientes de um estudo piloto (FERREIRA; CAVALCANTE, 2014) onde mapeamos os usos dos *smartphones* pelos estudantes de pedagogia. Para este estudo escolhemos sujeitos que fossem usuários frequentes das redes sociais para aprender por meio de *smartphones* Assim escolhemos seis casos diferentes e com suas singularidades.

O método adotado foi o de análise de conteúdo, uma abordagem metodológica com características próprias, cujo objetivo é facilitar a compreensão, interpretação e inferências. Assim, adotamos as cinco etapas da análise temática de conteúdo de Moraes (1999):

A classificação das unidades em categorias: criamos os critérios de análise, a *posteriori*, a partir dos dados coletados. A classificação das unidades temáticas e categorias foram:

Quadro 1 - Tema ações com *smartphone*

Tema	Categorias	Subcategorias
Ações com o Smartphone	2.1 Pesquisa	2.1.1 Acadêmica
		2.1.2 Geral
	2.2 Leitura	-
	2.3 Registro	-
	2.4 Estudo	2.4.1 Local para estudar
	-	2.4.2 Horário para estudar
	2.5 Troca de Informações da aula	-

Fonte: o autor

A categorização dos dados é um processo de agrupamento que considera as semelhanças entre eles, segundo critérios previamente definidos, nos quais devem pautar-se cada conjunto de categorias. (MORAES, 1999)

A interpretação dos resultados constitui um passo indispensável em toda a análise de conteúdo, seja a partir de um fundamento teórico definido a priori, seja a partir da produção de teoria através dos materiais em análise (MORAES, 1999).

5. Resultados e discussão

O tema ações com o *smartphones* foi o mais relevante em nosso estudo, uma vez que se refere às ações as quais os sujeitos fazem em seus *smartphones* para estudar, aprender e se comunicar, conforme respostas deles.

A primeira categoria proveniente das entrevistas, relacionadas ao tema ações com o *smartphone,* é a ação de *Pesquisa*, que foi muito representativa. Os sujeitos não pesquisam apenas informações, mas também material de estudo e compartilham esse material. Essa categoria foi subdividida em Acadêmica, relacionada à pesquisa de conteúdo de assuntos das disciplinas e contexto universitário, e Geral. A maioria dos alunos respondeu que faz pesquisas na *internet* em seus *smartphones* para ações relacionadas ao seu curso.

Os sujeitos entrevistados afirmaram realizar pesquisas com o *smartphone* para a vida acadêmica. A ação de pesquisar conteúdos acadêmicos na *internet* tem feito parte da vida dos estudantes desde algum tempo, a partir do advento da rede. No entanto, através dos artefatos móveis, a pesquisa é algo mais recente, viabilizada a partir do crescimento dos *smartphones* no Brasil e no mundo.

Para realizar pesquisa na *internet*, nossos sujeitos o fizeram de diversas formas, nos sites de buscas ou nos sites de depósito de vídeos. Sendo os *smartphones* dispositivos com várias funções, como conexão via Bluetooth, recursos de e-mail, acesso a redes sociais, mecanismos de pesquisa, *upload* e *download* de vídeos e áudios, esses se tornaram aparelhos com características de computador, porém, com uma tela menor, proporcionando portabilidade e mobilidade aos usuários. Conforme posto por Moura (2010), é a miniaturização dos dispositivos e o aumento das suas funções. Os sujeitos, referentes ao nosso estudo, mostraram que têm a habilidade de pesquisar na *internet*, uma vez que utilizam a pesquisa em sites de buscas para explorar exatamente o que estão procurando.

A subcategoria pesquisas em geral é relativa a toda pesquisa que não envolve diretamente conteúdos acadêmicos. Pesquisa geral significa que os estudantes utilizam site de busca na *internet* para vários tipos de pesquisa, tanto no contexto acadêmico, na vida pessoal, nos trajetos e até em preços de coisas diversas. Dos sujeitos pesquisados quase todos responderam que fazem esse tipo de ação, pesquisar em sites de busca e em outras fontes através do *smartphone*.

As ações de pesquisar cotidianamente, como surgiu em nosso estudo, são exemplos de aprendizagem não formal e de aprendizagem ao longo da vida, visto que acontecem de forma espontânea e a qualquer momento da vida, com a intenção clara de melhorar conhecimento, seja acadêmico ou geral, em uma perspectiva pessoal, social ou profissional (COMISSÃO EUROPEIA, 2000).

A categoria *Leitura,* que é o ato de ler através de aplicativos ou ferramentas, foi encontrada nas respostas de três sujeitos. Identificamos como leitura as ações indicativas de estudo, de leitura de texto ou até mesmo de visualização de texto, em múltiplos formatos (PDF, JPG, TXT, HTML). Nessa categoria, os estudantes afirmam

ler em seus *smartphones*, utilizando algum tipo de ferramenta. Três sujeitos afirmam ler através de serviços *online* disponíveis em formato de nuvem instalados como aplicativos para *smartphones*, através de imagens de fotos que eles registram na aula ou de textos em formato de arquivo disponíveis para *smartphones*.

Assim, é possível perceber novas formas de leitura e de estudo, através dos *smartphones* e as ferramentas disponíveis, que estão surgindo. Em seu artigo, Sharples (2000) explicita abordagens para a utilização de tecnologia móvel para a aprendizagem, como: o uso de ferramentas e recursos dos dispositivos como dicionários, mapas conceituais, organizadores, planejadores e outros recursos que podem auxiliar a aprendizagem e podem, assim, ajudar os estudantes a aprender ou a organizar o conhecimento.

Nosso estudo corrobora o que Sharples (2000) aponta acima, quando nossos sujeitos afirmam utilizar aplicativos, ferramentas *online* e arquivos disponíveis nos *smartphones* para ler ou para estudar. Esses recursos podem auxiliar a construir o aprendizado, a organizar o conhecimento ou simplesmente a ser uma estratégia de aprendizagem desses sujeitos.

Na categoria *Registro*, o ato de registrar material para arquivamento sejam eles textos, aulas, informação, data, fotos a partir de uma ferramenta ou aplicativo no s*martphone*, diz respeito ao que sujeito faz com as informações que obtém para o contexto de aprendizagem. Para essa categoria, identificamos o uso de aplicativos, que são programas que podem ser instalados nos celulares ou baixados da *internet*. A maioria é grátis, podendo realizar downloads direto do próprio aparelho, apenas é necessário acesso à *internet* a partir dele. Conforme Pellanda (2009) discute, além de serem um meio de comunicação, as tecnologias móveis estão alterando as formas tradicionais de armazenamento, tratamento e transferência de informação.

A categoria *Estudo* refere-se ao uso de alguma ferramenta ou aplicativo em seu *smartphone* para estudar. Quando se referem a estudar, sujeitos são mais categóricos e afirmam que têm algum aplicativo ou sistema *online* que utilizam para estudar com os *smartphones*. As ferramentas que eles afirmam ter para ler, para estudar e para armazenar são diferentes. Utilizam o pdf para leitura, pois esse formato permite que o arquivo seja visível em qualquer dispositivo, uma vez que é compatível com qualquer sistema operacional. Logo, os dispositivos em nuvem são utilizados para armazenar arquivos e documentos, para posterior visualização.

Esta categoria subdivide-se em local e horário para estudar. Em relação ao local, nossos sujeitos utilizam mais os *smartphones* em situação de deslocamento. Lemos (2009) afirma que estamos imersos na cibercultura, vivendo a cultura da mobilidade, cuja principal base é a mobilidade de pessoas, objetos, tecnologias e informações, novas formas de relação com o tempo e o espaço, com o território físico. Não há limites ou barreiras físicas para determinadas ações com a utilização das mídias móveis.

A mobilidade já faz parte do cotidiano das pessoas, perpassando por diversas questões, sejam elas pessoais, sociais ou culturais. A cultura da mobilidade transformou-se em uma conquista da atual sociedade, visto que, com os *smartphones,* os processos de comunicação, produção e compartilhamento de informação e conteúdo estão cada vez mais desenvolvidos. Não podemos mais considerar que a aprendizagem ocorra apenas em locais fixos, ou apenas em um tempo pré-determinado. Conforme Sharples (2000), a partir do uso dos *smartphones* com objetivos educacionais, ampliam-se os limites e é possível conceber a aprendizagem de forma diferente e analisar como ela flui por entre espaço, tempo e tecnologias. Dessa forma, espaços de ensino e de aprendizagem são ampliados para além da sala de aula ou de um momento formal de capacitação, como verificamos em nosso estudo.

Com relação ao horário para estudar, nossos sujeitos indicaram que fazem utilização dos *smartphones* por períodos curtos, mas que fazem várias vezes por dia. Eles estão sempre com os *smartphones* nas mãos, sempre *online,* inclusive na UFPE, porque ela favorece esse acesso à rede *Wi-Fi*, livre, gratuita e de qualidade.

O conceito de mobilidade discutido acima também se aplica aos resultados obtidos sobre horários para estudar usando o *smartphone*. Da mesma maneira que os sujeitos aproveitam os deslocamentos para estudar, utilizam-se de tempos fracionados para isto também.

Os estudos da UNESCO (2012) mostraram que as pessoas transportam seus *smartphones* com elas, na maioria das vezes para todos os lugares, e esse fato potencializa a ideia de que a aprendizagem pode acontecer em momentos e lugares que antes não eram propícios para a educação. As aplicações da aprendizagem em movimento permitem que as pessoas escolham ações que requerem apenas alguns minutos para estudar e atividades que precisam de concentração ao longo de um período maior de horas. Esta flexibilidade permite que as pessoas possam estudar durante um longo tempo ou enquanto fazem um curto deslocamento de ônibus, por exemplo.

Ainda com relação às ações com *smartphones*, temos a categoria *Troca de informações da aula*. Essas ações foram citadas por todos os participantes e de forma ativa e constante entre eles. Essa ação foi registrada com muita frequência nos grupos privados, nas redes sociais e por *e-mails*. São atividades que eles fazem, diariamente, de acordo com andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Todos os sujeitos disseram que trocam registros das aulas, atividades que os professores pedem para fazer em casa, avisos, datas, seminários e trabalhos em equipe. Enfim, todo tipo de informação referente ao contexto do curso superior. Informações que passam pela indicação de professores, a formação de grupos e saídas de lazer com a turma.

Conforme Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), é possível usar as tecnologias móveis e sem fio para acessar ambientes virtuais de aprendizagem, material de apoio, vídeos para diversos objetivos, realizar um curso, interagir com colegas, buscar ou postar materiais em qualquer lugar ou momento.

Outro dado que os estudantes informaram partilhar são os conteúdos. Eles compartilham materiais de estudo, *links* de vídeo, registros das aulas, slides (apresentações de seminários) e fotos dos textos e das capas desses. Quanto mais pessoas interconectadas na mesma rede e no mesmo grupo, mais conteúdo e informação circulam entre os sujeitos.

A troca de informação e o compartilhamento de materiais, espontaneamente, pelos estudantes são as estratégias de aprendizado que utilizam para facilitar sua vida acadêmica e o contexto da aprendizagem que os envolvem, facilitando o processo de aprendizagem.

Para Cordeiro (2014), as ações de compartilhar o acesso às redes e às tecnologias móveis, tornam-se parte do nosso cotidiano, da nossa vida comum no contexto da cultura digital e, por que não, na vida escolar ou na universitária.

6. Considerações finais

Nossos dados revelaram que existe um uso frequente e variado dos *smartphones* pelos sujeitos. Eles utilizam as ferramentas disponíveis neste dispositivo, em vários locais e horários do dia e com diferentes intensidades, para variadas atividades e ações.

Os resultados mostraram que os sujeitos desenvolveram estratégias de aprendizagem, de formação, de redes, de estudo colaborativas, de pesquisa, de leitura e de registro em seus

smartphones. E que foram capazes de estudar para a universidade em espaços e tempos diversos, através de seus dispositivos.

Estas estratégias de aprendizagem revelaram uma nova forma de aprender e de interagir. Diante desses resultados, podemos inferir que nossos sujeitos, futuros professores, estão inseridos no contexto da cibercultura. Essas tecnologias móveis, que estão em toda parte, já chegaram com força no ambiente escolar, levadas pelos próprios alunos. Por isso, a importância da reflexão quanto ao uso educativo dessas ferramentas na formação dos estudantes do ensino superior.

Nossos sujeitos realizaram a aprendizagem não formal e ao longo da vida. A motivação partiu dos próprios alunos que conduziram seus próprios objetivos e metas educacionais. Eles transformaram o espaço e o tempo que tinham disponíveis para aprender, ler ou simplesmente se informar.

O *smartphone* mostrou-se como um excelente aliado para realizar esse tipo de estratégia, pois proporcionou e apoiou esse tipo de aprendizagem, quer pela possibilidade de mobilidade, quer pela condição de criar redes sociais ou pela presença de aplicativos que permitiram o estudo, a pesquisa e o armazenamento de dados.

7. Referências Bibliográficas

CORDEIRO, S. F. N. **Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar: espaços/tempos de aprender**. 2014. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

COMISSÃO EUROPEIA. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas, Comissão Europeia, 2000. Disponível em https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf Acesso em 16 dez. 2014.

FERREIRA, D. F.M.A.; CAVALCANTE, P. S. Estudante de Pedagogia e seus Celulares: como, quando e para que são utilizados**.** In Encontro de Jogos e Mobile

Learning, 2., 2014, Coimbra. **Atas do 2.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning**. Braga: CIEd.2014.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

LEMOS, A. **Cultura da mobilidade**. In Revista Famecos. Porto Alegre, n 40, p. 28-35, dez.2009.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. In Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, A. **Apropriação do Telemovel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning:** Estudos de Caso em Contexto Educativo. Tese de Doutorado. Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010

PELLANDA, E. C. Comunicação móvel no contexto brasileiro. In LEMOS, A. & JOSGRILBERG, F. **Comunicação e mobilidade**: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

SHARPLES, M. **The design of personal mobile technologies for lifelong learning**. Reprinted with permission from Computers & Education, 34.177-193 Computers & Education. 2000 Disponível em<http://www.elsevier.com/locate/comped> acesso em 16 dez. 2013

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e U-learnin**g: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

TRAXLER, J., (2007) **Defining, Discussing and Evaluating Mobile Education**. International Review of Research in Open and Distance Learning. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346> Acesso em 14 jan. 2014.

UNESCO. **Mobile Learning for Teachers In Latin America:** Exploring the Potential of Mobile Technologies to Support Teachers and Improve practice. Working paper Series on Mobile Learning. França, 2012.

ISSN 1981-6081

Hipertextus revista digital

http://www.hipertextus.net
revista@hipertextus.net

AS NOVAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA: ENTRE O DESEJÁVEL E O POSSÍVEL

Roberta Pereira Peixoto (UFBA)
robertappeixoto@gmail.com

Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA)
savio_siqueira@hotmail.com

RESUMO: Com o advento das novas tecnologias, principalmente da internet, o professor de línguas tem à disposição uma variedade de recursos digitais que pode ser inserida em sua prática pedagógica, dinamizando não só as suas aulas dentro da escola, mas proporcionando aos seus estudantes o contato com a língua fora dos muros do espaço educacional. Diante dessa realidade, este artigo busca apresentar, ainda que de maneira sucinta, a relação entre o professor, as novas tecnologias e o ensino de línguas, compartilhando dados que demonstram parcialmente o nível de conectividade à rede por parte de alunos de inglês do 1º e 2º anos do noturno de uma unidade de ensino da rede estadual baiana, localizada na periferia da capital, Salvador.

PALAVRAS-CHAVE: Novas tecnologias. Escola pública. Ensino de Inglês.

ABSTRACT: With the advent of new technologies, especially the internet, the language teacher has at his/her disposal a variety of digital resources that can be incorporated into his/her daily practice, boosting not only the classes within the school's boundaries, but providing learners the contact with the language beyond the walls of the educational space. Given this reality, this article seeks to present succinctly the relationship between the teacher, new technologies, and language teaching, sharing data that partially demonstrate the level of network connectivity by students of English from the 1st and 2nd years of a night course in a school from Bahia's state system, located in the peripheral area of Salvador, the state capital.

KEYWORDS: New technologies. Public school. English teaching.

0. Introdução

É comum e frequente o discurso que nossos jovens estão cada vez mais conectados com o mundo tecnológico, especialmente através da internet, e que o professor, ao recebê-los no ambiente escolar, precisa estar preparado para inserir as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) em suas aulas, adequando-se, portanto, a essa nova realidade. Contudo, é prudente refletir e analisar até que ponto os nossos alunos da escola pública, principalmente aqueles oriundos das chamadas classes populares, estão realmente integrados ao mundo virtual.

A ideia deste artigo origina-se da pesquisa de mestrado intitulada *Monitor Educacional (TV Pendrive): a tecnologia nas aulas de língua inglesa da escola pública* (PEIXOTO, 2013), mais especificamente, quando da elaboração de dois subtópicos, *O professor e as novas tecnologias* e *As novas tecnologias e o ensino de línguas*, os quais estão aqui relaborados e redimensionados.

Ao pesquisar e escrever sobre diferentes recursos digitais que o docente pode inserir em sua prática pedagógica, emergiu o nosso interesse em conhecer um pouco melhor o contexto de um determinado grupo de aprendizes da escola pública a fim de confrontar a realidade que a nós se apresentava ancorada naquelas premissas que insistem em afirmar que 'todos' estão conectados ao mundo virtual. Para isso, foi aplicado um questionário fechado entre alunos da disciplina Língua Inglesa, matriculados nos 1º e 2º anos do curso noturno de um colégio da periferia de Salvador, Bahia.

Diante de tal cenário, o presente trabalho tem, portanto, como objetivo apresentar dados obtidos com a aplicação desse questionário, quando 62 (sessenta e dois) alunos forneceram informações sobre as condições e a frequência de acesso à internet. Inicialmente, será apresentada uma breve discussão sobre a relação entre o professor e as novas tecnologias. Posteriormente, será abordada, também de

maneira sucinta, a relação entre as novas tecnologias e o ensino de línguas para, por fim, serem apresentados os resultados da análise dos dados obtidos com a aplicação do referido instrumento de coleta.

1. O professor e as novas tecnologias

Educadores e professores, assim como qualquer profissional contemporâneo, estão atentos ao fato de a nossa sociedade estar profundamente envolvida num processo de construção de novas formas de pensar e de conviver no mundo das telecomunicações e da informática, em que relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem da contínua transformação de dispositivos informacionais de todos os tipos (LÉVY, 1993). São mudanças que ocorrem continuamente, numa velocidade cada vez maior e que, de alguma forma, impõem ao profissional de educação, incluindo o professor de línguas, a necessidade de estar imbuído de um processo de formação permanente.

A formação contínua do docente contemporâneo é ponto fulcral para que ele possa responder às demandas que lhe chegarão principalmente por parte do alunado, já que esta é uma realidade pela qual os nossos jovens estão cercados, com influência direta da globalização tecnológica. Na sociedade contemporânea, os aprendizes são capazes de se engajar em processamentos simultâneos e a escola precisa estar preparada para conviver com as demandas e os interesses desta nova geração, tornando o ambiente educacional mais atrativo, interativo e sempre aberto a novas reconfigurações.

Para Lévy (2010), é fundamental fomentarmos e dispormos de uma nova forma de pedagogia, que, entre outros aspectos, proporcione, ao mesmo tempo, as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Dentro desse panorama, aflora a

importância de os docentes se apropriarem dos avanços tecnológicos sem traumas ou receios para, principalmente, enxergarem as novas tecnologias como meio de produção de conhecimento e de cultura, sob o ponto de vista da efetiva cidadania (PRETTO, 2010). Isto é, complementa o autor, "o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos" (PRETTO, 2010, p.160).

A maioria dos alunos que hoje chega à educação básica compõe a chamada Geração Z, também conhecida como "nativos digitais", "homo zappiens", "geração digital" ou "geração internet". Esses jovens estão cercados por informações praticamente o tempo todo que, devido ao grande volume em circulação, acabam se tornando obsoletas rapidamente. Como eles cresceram com a evolução das novas tecnologias, principalmente da internet, as NTIC foram incorporadas ao seu dia a dia, sendo utilizadas nos estudos, na vida diária e até nas relações sociais. Um ponto importante a ser considerado é que além de estar mais envolvida com o consumo, essa geração também está envolvida com a produção de informação *online.*

Temos, portanto, na maioria nas nossas salas de aula, um claro conflito de gerações. Professores, que nasceram nas Gerações X e Y e que tiveram que se adaptar às novas tecnologias, sabem que precisam estar preparados para lidar com alunos que cresceram e se desenvolveram por elas rodeados, reconhecendo que a era das linguagens líquidas, a era do *networking*, pressupõe, entre outras coisas, um trabalho escolar com os multiletramentos advindos desta nova realidade (ROJO, 2013).

Certamente, muitos desafios, neste pormenor, apresentam-se à escola como um todo, mas há dentro do próprio sistema situações ainda mais complexas, como é o caso dos cursos noturnos, cuja condição de precariedade, em alguns aspectos, não pode deixar

de ser considerada. Nessas turmas, é comum encontrar alunos de idades diferentes que apresentam conhecimento e contato com NTIC em níveis bem discrepantes, o que também acaba dificultando a realização das atividades pedagógicas. Em tal cenário, é indiscutível a importância de termos professores bem formados para lidar com a sempre presente diversidade de perfil discente.

Na visão de Xavier (2012, p.3), o perfil e a prática pedagógica do docente devem ser modificados para acompanhar os "aprendizes audaciosos da era digital". A partir de agora, sustenta o autor, o professor precisa ser:

- pesquisador, não mais repetidor de informação;
- articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento;
- gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras;
- consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda;
- motivador da "aprendizagem pela descoberta", não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Nesse contexto, o professor pode fazer uso de recursos analógicos já disponíveis em sua realidade, introduzindo, em paralelo, os recursos digitais, tentando sempre adequá-los a cada situação em que possam ser utilizados, para que os objetivos educacionais em prol da aprendizagem venham a ser alcançados. A seguir, estão listados alguns recursos digitais que os professores podem adaptar a sua prática pedagógica: a) ambientes educacionais; b) *blogs*; c) plataforma Moodle; d) *Webquest*; e) *Fanpages;* f) Redes Sociais.

Certamente, há muitas outras possibilidades de criação de atividades ancoradas em diferentes recursos ligados às novas práticas de letramento na hipermídia. Como apontam Kalantzis e Cope (2008), nos tempos atuais, faz-se extremamente importante

a criação de contextos de aprendizagem que desenvolvam a sensibilidade daqueles envolvidos com educação para o mundo digital, cada vez mais abrangente e complexo, já que, no cotidiano, "temos que negociar diferenças o tempo inteiro, nas nossas comunidades locais e nas nossas vidas profissional e comunitária crescentemente interconectadas em nível global" (KALANTZIS; COPE, 2008, p.196).

Não obstante os inegáveis benefícios relacionados ao trabalho escolar com os mais variados multimeios, Leffa (1999, p. 20) chama a atenção para o fato de que a "máquina servirá apenas como um instrumento para realçar a ação do professor, tanto para o aspecto positivo como negativo". Para ele, "se o professor for bom o benefício será grande para o aluno; se for ruim, o prejuízo também será enorme" (LEFFA, 1999, p.20). Sendo assim, está claro que se trata de um grande desafio para o professor compreender e trabalhar com e no universo da hipermídia, uma vez que deverá apropriar-se dos recursos tecnológicos a fim de utilizá-los de forma eficaz para proporcionar a aprendizagem. Em outras palavras, no pensamento desse autor, "para usar a máquina com eficiência, ele [o professor] precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação" (LEFFA, 1999, p.21).

Sabemos que a tecnologia aliada ao processo de ensino e aprendizagem adiciona a este uma faceta qualitativa jamais imaginada. Contudo, apesar de as NTIC, principalmente, exercerem hoje papel fundamental para a educação, é preciso planejamento e estudo para não se incorrerem em projetos enfadonhos, ineficientes e pouco produtivos, devido a alguns problemas recorrentes, conforme aponta Kenski (2010). Na visão da autora, um desses problemas seria "a falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico da tecnologia, seja ela nova ou velha" (KENSKI, 2010, p.57). Entretanto, ela chama a atenção para o fato de que os professores não são formados para o uso pedagógico da tecnologia.

Outro obstáculo diz respeito “a não adequação da tecnologia ao conteúdo que vai ser ensinado e aos propósitos do ensino” (KENSKI, 2010, p.57). Muitas unidades escolares dispõem de diversos recursos e aparatos tecnológicos, porém não obtêm o retorno desejado na aprendizagem de seus alunos. Além desses problemas, Belloni (2003 apud KENSKY, 2010) destaca outros relacionados à própria carreira do professor como, por exemplo, a formação inicial precária, a falta de tempo para a realização de formação continuada dentro da jornada de trabalho e a falta de hábito de autodidatismo.

Dessa maneira, é importante salientarmos que não basta apenas suprir as escolas com equipamentos que ancoram essas novas tecnologias. De acordo com Barreto (2002), é relevante destacar que a presença de equipamentos no ambiente escolar como, por exemplo, aparelhos de TV, vídeo, computadores e *internet*, é condição desejável, mas não suficiente, para a promoção de diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas concretas. Na verdade, segundo Pretto e Pinto (2006), este é um momento significativo para a recuperação da dignidade do trabalho docente, reconquistando sua autonomia e conquistando novas possibilidades devido à presença dos recentes elementos tecnológicos da informação e comunicação.

Além disso, é papel da escola, principalmente do educador, proporcionar aos estudantes oportunidades de aprendizagem, baseadas no desenvolvimento da autonomia, para que se tornem não apenas consumidores e usuários, mas sujeitos produtores e criadores de tecnologia e conteúdo (KENSKI, 2010). Como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “cabe à escola, em parceria com o mercado, o Estado e a sociedade, fazer do jovem um cidadão e um trabalhador mais flexível e adaptável às rápidas mudanças que a tecnologia vem impondo à vida moderna” (BRASIL, 2000, p.61).

Desse modo, é essencial que o professor reflita e saiba fazer a convergência de recursos analógicos e digitais, adequando o que já está disponível em seu contexto com o que é (re)formulado para as novas realidades. Cabe ao docente, portanto, usar do bom senso quando da utilização de materiais para suas práticas educacionais, buscando atingir os objetivos propostos para a sua disciplina e proporcionar um conhecimento mais amplo através da interdisciplinaridade, por intermédio da pesquisa de conteúdos apropriados e fazendo uso das novas tecnologias disponíveis em um contexto global de multiletramentos. Isso, de forma competente e criativa, proporcionando aos educandos aulas mais atrativas e participativas, visando a ultrapassar o modelo de aula apenas expositiva em que o aprendiz possui um papel eminentemente passivo.

2. As novas tecnologias e o ensino de línguas

Paiva (2013) apresenta uma breve retrospectiva histórica sobre o uso de tecnologia no ensino de línguas, iniciando com os recursos tipográficos até o desenvolvimento dos equipamentos eletrônicos. Na visão da autora, o ensino de línguas na escola, ao longo do tempo, busca inserir as novas tecnologias nas práticas pedagógicas como uma tentativa de aperfeiçoar a mediação entre os alunos e a língua alvo.

Com o surgimento e avanço das novas tecnologias, principalmente do computador e da internet, aplicativos e similares, o professor vê-se pressionado a incorporá-las em sua prática pedagógica. Para Kenski (2010), com o contínuo e intenso avanço tecnológico, aqueles que fazem uso da rede virtual precisam estar em um processo de aprendizado constante, sendo que a autora aponta como condição necessária, além dos conhecimentos sobre o uso do computador, saber pelo menos uma língua estrangeira, em especial o inglês, para que “possam sair do cerco fechado da sala de aula e do

ambiente escolar para conectarem-se com o mundo" (KENSKI, 2010, p. 104).

É fato que o inglês, atualmente, possui o *status* de língua internacional, sendo que aproximadamente ¼ da população mundial ostenta algum grau de conhecimento desse idioma, assim como parte significativa do saber científico é publicado e difundido no planeta nesta língua (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149). Como professores, portanto, necessitamos estar atentos para o ensino desse idioma com a função de língua franca, desnacionalizada, a partir de um enfoque intercultural (FRIEDRICH; MATSUDA, 2011).

Nesse contexto, alguns questionam se o fato de o inglês estar infiltrado praticamente em todas as novas tecnologias não poderá ofuscar as outras línguas e as outras culturas, colocando em xeque a própria língua materna de cada contexto. Nesse pormenor, Leffa (2002) defende que, na nova realidade global, não ocorrerá necessariamente a substituição da língua minoritária pela língua hegemônica, porém, assim como a primeira terá a oportunidade de enriquecer-se à medida que incorpora novos elementos da língua global, o mesmo ocorrerá com a língua hegemônica que, naturalmente, receberá influências locais por conta dos processos de contato interculturais.

De acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002), a procura por informações em outro idioma, em especial, o inglês, é ampliada com o emprego de tecnologias da informação. Além disso, grande parte do vocabulário utilizado na informática é apresentada em língua inglesa, sobretudo em *sites* da internet, comprovando que o conhecimento dessa língua possibilita, entre outros aspectos, o ingresso no ciberespaço. Conforme Kenski (2010, p. 36), apesar da grande quantidade de páginas em outras línguas, "o número de informações em inglês na internet é de mais de 80% de todo o conteúdo das redes".

Na visão de Kenski (2010), a introdução de uma determinada tecnologia no ensino de um idioma pode representar mudanças consideráveis na organização pedagógica. Essa mudança pode ser percebida se fazemos parte de uma realidade de ensino orientada exclusivamente pelo livro didático e na pronúncia do professor através de aulas expositivas e passamos para uma aula que, além do apoio do professor, seja baseada em diálogos, uso de materiais de vídeo e áudio, laboratórios e comunidades virtuais que permitam a continuação do processo de aprendizagem fora dos muros da escola.

As tecnologias proporcionam um novo tipo de interação do professor com os alunos, assim como possibilitam a criação de novas formas de integração do docente com a organização escolar e com seus colegas. Ademais, elas, principalmente as NTIC, podem favorecer um percurso em prol da interdisciplinaridade, proporcionando que cada aula esteja interligada com outras áreas do saber. Entretanto, Kenski (2010, p.45) salienta que "professores isolados desenvolvem disciplinas isoladas, sem maiores articulações com temas e assuntos que têm tudo a ver um com o outro, mas que fazem parte dos conteúdos de uma outra disciplina".

Na visão de Paiva (2013), num país onde tecnologias como o papel, o livro e até a eletricidade ainda não estão à disposição de todos devido às diferenças sociais, a história da tecnologia num contexto de ensino de línguas no Brasil não poderia ser linear. Nota-se que algumas tecnologias já em desuso em alguns espaços educacionais podem tranquilamente ser novidade em outras escolas. Algumas instituições, por exemplo, já incorporaram o computador ao ensino de línguas, como também adotaram materiais didáticos de design sofisticado em CD-ROM, projetados para lousa interativa e/ ou totalmente disponibilizados em portais de editoras. Contudo, como aponta Paiva (2013, p.14), não custa lembrar que, "dependendo do uso que se faz da tecnologia, estaremos apenas levando para a tela os velhos modelos presentes nos primeiros livros didáticos".

Em outro escrito, Paiva (2010) discorre ainda sobre a necessidade de inserção dessa temática nos currículos de formação de professores, buscando alinhar as práticas sociais às práticas escolares. A autora ressalta que, em nosso país, a formação docente geralmente acontece individualmente, com a ajuda de algum colega mais experiente, mediante consulta a materiais na *Web* ou participando de oficinas e cursos de curta duração oferecidos por instituições isoladas.

Nesse contexto, nota-se que as NTIC podem ser fortes aliadas dos professores no ensino de línguas. Entretanto, é crucial verificar como a escola e seus alunos estão inseridos no mundo virtual, já que de nada adiantará o esforço se o professor não puder inserir em sua prática pedagógica essas tecnologias e o seu conhecimento adquirido sobre elas, pois, como ressalta Rojo (2013: 17), em todos os âmbitos e disciplinas, nesses tempos atuais, "as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competência". Conhecer e usar de forma produtiva as NTIC é apenas uma delas.

Mas como se apresenta o uso da internet por parte dos alunos nas nossas escolas públicas? No tópico a seguir, serão apresentados alguns dados obtidos a partir da aplicação do questionário que visava investigar brevemente sobre a utilização da internet por alunos da disciplina língua inglesa.

3. O acesso à rede sob a ótica do aluno da escola pública

Diante de todos os avanços tecnológicos, o professor em geral, e nosso caso, o professor de línguas, vem sendo questionado e pressionado a repensar a sua prática e, entre outras demandas, inserir as NTIC em suas aulas, atendendo, portanto, à necessidade de encamparmos "uma educação linguística adequada a um alunado multicultural" (ROJO, 2013, p.14). Entretanto, para que o docente

possa inserir recursos digitais em suas aulas é essencial que a unidade escolar disponha de estrutura e equipamentos, assim como é condição *sine qua non* que os aprendizes tenham acesso à rede também fora da escola. Ou seja, a concretização de uma prática pedagógica alinhada às demandas de um mundo de transgressão de fronteiras passa, certamente, pela democratização do acesso à rede mundial de computadores.

É frequente, tanto na mídia quanto em congressos acadêmicos, o discurso que o grau de conectividade da população brasileira é alto, baseado, por exemplo, em dados referentes ao número de celulares e computadores vendidos no Brasil. Será que isso se efetiva na prática da escola pública? Nossos alunos dispõem, por exemplo, de aparelhos celulares que possibilitam o acesso à internet? Possuem recursos financeiros para manter a conexão de internet no celular ou no computador? A escola possibilita a inserção de seus alunos no ambiente virtual?

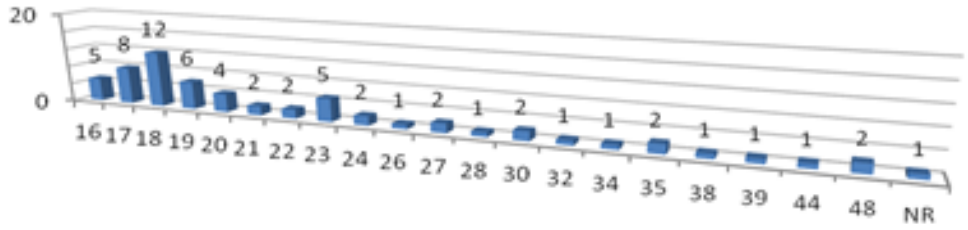
São todas perguntas instigantes e para dispormos de um retrato sobre o que pode ocorrer dentro do ambiente da escola pública, foi aplicado um questionário cujo objetivo era verificar as condições e frequência de acesso à internet por parte de alunos de 1º e 2º anos do ensino médio noturno de um colégio da rede pública estadual da periferia de Salvador. A escolha por estas turmas teve como critério o fato de esses alunos fazerem parte das turmas da professora de inglês que criou uma *fanpage* com o objetivo de possibilitar aos seus alunos o contato com a língua alvo fora do ambiente escolar.

A unidade de ensino em questão não possui rede *wireless* e embora disponha de um laboratório de informática com acesso à internet, vigora um bloqueio às redes sociais, por exemplo, devido à utilização de uma rede fechada. O acesso ao laboratório por parte de professores e alunos é limitado por conta da constante necessidade de manutenção nas máquinas, utilização do espaço para outros fins

que não acadêmicos e, até mesmo, ao tempo reduzido da aula, o que, com frequência, dificulta o deslocamento dos estudantes. Além disso, o número de máquinas e o tamanho da sala são incompatíveis com o número de alunos por sala.

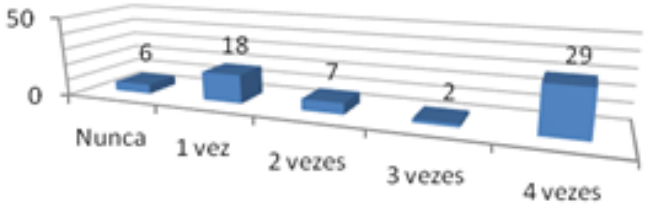
O questionário foi aplicado nas quatro turmas do 1º ano e em uma turma do 2º ano no primeiro semestre de 2013. Estavam presentes 62 (sessenta e dois) alunos, sendo 28 (vinte e oito) rapazes e 34 (trinta e quatro) garotas. Como já amplamente discutido, a questão da idade pode fazer diferença em relação ao uso das NTIC, principalmente da internet. No grupo analisado, observa-se uma variação entre 16 e 48 anos, o que comprova que o período noturno é a escolha dos que necessitam trabalhar durante o dia e, principalmente, daqueles que conseguiram retornar aos estudos após um longo período distante do ambiente escolar (ver Gráfico 1).

Gráfico 1 - Quantitativo e faixa etária dos alunos



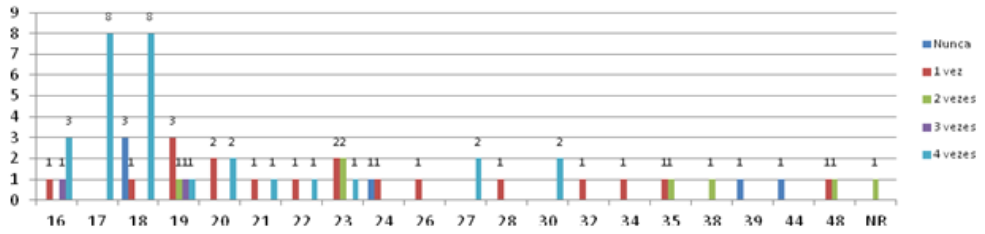
Entre os respondentes, quando perguntados sobre o acesso semanal à rede, foram apresentadas as respostas ilustradas no Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 - Frequência de acesso semanal à internet



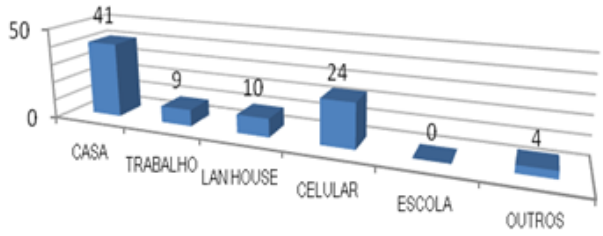
Vale ressaltar que alguns alunos marcaram inicialmente que *nunca* acessavam, mas apagaram a resposta e trocaram para opção *1 vez*, o que pode demonstrar o desejo em não assumir que não está conectado à rede. Fazendo-se um comparativo entre a idade dos alunos e frequência de acesso, pode-se observar que, realmente, quanto mais jovem, mais acesso (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Comparativo entre faixa etária e frequência de acesso



Questionados sobre onde acessam a rede virtual, os estudantes apresentaram as seguintes respostas:

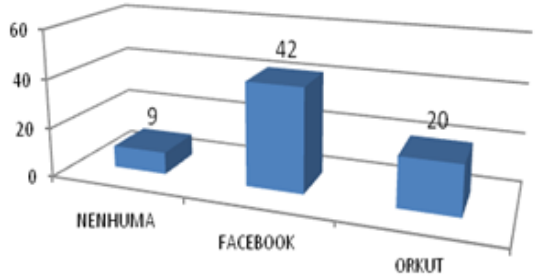
Gráfico 4 - Locais de acesso à internet



Como demonstrado no Gráfico 4, vemos que o acesso à internet através do computador em casa e do celular representa uma parcela significativa dos acessos, enquanto a escola, que deveria ser um dos principais responsáveis pela inserção dos alunos no mundo virtual, não foi sequer citada pelos alunos. Tal panorama, na verdade, reforça a premissa de que os laboratórios de informática em nossas

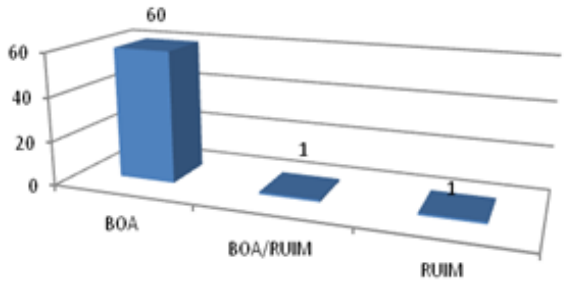
unidades de ensino, e em muitas outras pelo país afora, são, em sua maioria, praticamente subutilizados pela comunidade escolar. Ou seja, exercem, quase sempre, um papel meramente decorativo.

Gráfico 5 - Redes Sociais mais acessadas entre os alunos



A criação da *Fanpage* pela professora anteriormente mencionada baseou-se no fato de a rede social *Facebook*, atualmente, ser a mais acessada, em especial pelo público mais jovem. As respostas dos alunos ilustradas no Gráfico 5 comprova tal situação, contudo o acesso à página criada pela professora, inicialmente, teve um número insignificante de acessos.

Gráfico 6 - Opinião dos alunos sobre a internet



Por fim, foi perguntada a opinião dos estudantes sobre a internet, sendo que praticamente todos os alunos apresentaram uma visão otimista sobre a rede. Um aluno apenas vê tanto aspectos positivos quanto negativos, e outro não vê aspectos positivos na rede, classificando-a como algo ruim, conforme o Gráfico 6.

Como apontam Lima e De Grande (2013, p.37), “as mudanças sociais e tecnológicas das últimas décadas [...] apontam para transformações do que é aprender, saber e fazer coisas na contemporaneidade”. As respostas deste grupo de alunos de uma região periférica de uma grande cidade brasileira como Salvador mostram claramente que, apesar das dificuldades inerentes a tal contexto, em especial no tocante ao aspecto socioeconômico, os aprendizes que trafegam nas margens da nossa sociedade, como qualquer cidadão, buscam a inserção digital como forma de estar e agir no mundo globalizado, a partir, principalmente, do domínio de uma língua de alcance global como o inglês. Sem sombra de dúvidas, pequenos avanços estão ocorrendo e muitas iniciativas, principalmente por conta da criatividade dos educadores, têm contribuído para que a distância entre o ideal e o real possa ir aos poucos diminuindo. Há sim de se acreditar que as nossas escolas públicas são espaços eficazes de aprendizagem e não simplesmente o mitificado ambiente onde se dissemina e se perpetua o sentimento generalizado de incompetência e fracasso, onde a ‘falta’ é lugar comum.

4. (In)Conclusões

Vivenciamos a era de multiletramentos, da hipercomplexidade midiática e as novas tecnologias, em especial a internet, incontestavelmente, proporcionam ao professor de línguas infindas oportunidades de interação através de recursos digitais que podem ser inseridos em sua prática pedagógica, seja no espaço da sala de aula ou extrapolando esse ambiente. Contudo, em alguns contextos como o espaço da escola pública, por exemplo, o docente enfrenta um grande desafio ao perceber que a mudança de sua prática e a sua inserção no mundo virtual esbarram em algumas variáveis que fogem ao seu controle.

Através do artigo, que tem como base uma pesquisa de mestrado sobre as NTIC no espaço da escola pública em uma região específica, tentamos mostrar a partir de algumas iniciativas de professores utilizando ferramentas interativas bastante difundidas, como é possível se estabelecer um diálogo profícuo entre o educador linguístico e a dinâmica estabelecida pelo ciberespaço, com toda sua complexidade "não só de linguagens e mídias, mas também de discursos que circulam e constroem identidades e relações de poder na hipermídia" (LIMA; DE GRANDE, 2013, p.43). Demonstramos também que o estudante da escola pública, apesar das dificuldades relacionadas ao acesso limitado às NTIC, está igualmente antenado e interessado em participar das transformações e das novas formas de enxergar o mundo que chegam até nós, principalmente, se dominam certas tecnologias e línguas de grande poder como o inglês.

Na visão de Kenski (2010, p.41), "abrir-se para as novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica é o desafio a ser assumido por toda a sociedade". Não basta apenas o 'querer fazer' do professor, mas é fundamental que toda a engrenagem funcione: o governo deve fazer a parte dele aplicando os recursos necessários nas unidades de ensino, possibilitando o acesso à rede e, em consequência, a democratização da internet; a escola deve assegurar que os recursos sejam aplicados da melhor forma possível, principalmente que essa ação aconteça de forma participativa; e, indo além, que as desigualdades diminuam possibilitando que os alunos da escola pública, principalmente aqueles que fazem parte da 'periferia' do próprio sistema, possam ter, de forma crescente, condições de acesso ao mundo virtual. Nesse sentido, vale ressaltar que "a computação social aumenta as possibilidades da inteligência coletiva e, por sua vez, a potência do 'povo'" (LEMOS; LÉVY, 2010, p.14).

Ao fim e ao cabo, percebemos o quão desafiador é estar em sala de aula e querer agir e fazer diferente, acompanhado as tendências em nível global que se apresentam e se transformam de maneira cada vez mais rápida e incisiva. No tocante ao ensino de línguas, materna ou estrangeira, sabemos que se trata de um processo marcado "por altos e baixos, alegrias e tristezas, momentos de frustração e sucesso, ou seja, algo que se sustenta entre a *dor* e a *delícia* de se aventurar por mundos desconhecidos que o domínio de outras línguas propicia" (SIQUEIRA, 2010, p.20), e que tal conhecimento precisa estar democraticamente ao alcance de todos. As NTIC emergem como um ferramental estratégico rumo a este novo mundo que se apresenta aos nossos estudantes no dia a dia das escolas. Precisamos apenas nos dar conta de que o caminho já se encontra pavimentado. A grande tarefa agora é caminhar.

5. Referências

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens.* São Paulo: Loyola, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio:* Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 02 dezembro 2012.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. *When Five words are not enough:* A conceptual and terminological discussion of English as a Lingua Franca. Disponível em: <www.informaworld.com/smpp/title~content=t775653684>. Acesso em: 20 abril 2011.

JENKINS, J. *English as a lingua franca in the international university*: the politics academic English language policy. New York: Routledge, 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, New York: Springer, 2008, p.195–211.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias:* o novo ritmo da informação. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: *IV Seminário De Línguas Estrangeiras*, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002, p.95-108.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEMOS, A.; LÉVY, P. *O futuro da internet:* em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. *Cibercultura.* 3. ed. São Paulo: Ed.34, 2010.

_____. *As Tecnologias da Inteligência:* O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LIMA, M. B. de; DE GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada:* os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p.37-58.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an International Language*: rethinking goals and approaches. New York/Hong Kong: Oxford University Press, 2002.

PAIVA, V. L. M. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras*: breve retrospectiva histórica. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 26 março 2013.

_____. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L. L. C. P.. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. V. p.595-613.

PEIXOTO, R. P. *Monitor Educacional (TV Pendrive)*: a tecnologia nas aulas de língua inglesa da escola pública. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2013.

PRETTO, N. *Educação e inovação tecnológica:* um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. Disponível em: <www2.ufba.br/~pretto/textos/rbe11.htm>. Acesso em: 18 agosto 2010.

PRETTO, N.; PINTO, C. da C. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 19-30, jan./abr. 2006.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e positiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. p.134-159.

ROJO, R. Apresentação. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada:* os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p.7-12.

SIQUEIRA, D. S. P. A Dor e a Delícia de se Aprender Língua Estrangeira. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Aprendizagens de língua inglesa:* histórias refletidas. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2010. p.19-32.

XAVIER, A. C. S. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf. Acesso em: 25 março 2012.

ISSN 1981-6081

Hipertextus revista digital

http://www.hipertextus.net
revista@hipertextus.net

A INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE: DIFICULDADES RELACIONADAS À UTILIZAÇÃO DOS AVA POR EDUCADORES E EDUCANDOS

Carmem Lúcia de Oliveira Marinho (UFRPE)
carmemmarinhoacademico@gmail.com

Flávia Mendes de Andrade Peres (UFRPE)
peres.flavia@gmail.com

RESUMO: Na Educação a Distância Online, a interação é parte importante da sua metodologia e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem se configuram como plataformas capazes de mediar as ações de educadores e educandos no processo de construção do conhecimento. Este artigo pretende analisar alguns problemas que professores e estudantes enfrentam para interagirem a partir desses ambientes. Identificou-se que a interface do Moodle ainda dificulta a navegação dos usuários.

PALAVRAS-CHAVES: Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Interação, Interface.

ABSTRACT: In Distance Education, the interaction is an important part of its methodology and the Virtual Learning Environments present themselves as platforms that mediate the actions of teachers and students in knowledge construction process. The article aims to analyze the problems that teachers and students face to interact from these platforms. It was identified that the Moodle interface still difficult users navigation.

KEY WORDS: Virtual Learning Environments, Interaction, Interface.

0. Introdução

A Educação a distância *online*, oferecida a partir da grande rede de computadores, começou sua história na década de 1990, quando a internet iniciou o seu processo de expansão. Hoje, é possível dizer

que essa ferramenta é um divisor de águas para a Modalidade de Educação a Distância, antes alicerçada em outras tecnologias, como: correspondência impressa, Tv via satélite, vídeos, Cd-roms, teleconferência e outros. Tais tecnologias não propiciavam a troca de *feedbacks* entre educadores e educandos de forma constante, tornando esses atores muito solitários em seus processos de ensino e aprendizado.

Especificamente, o desenvolvimento da Web 2.0, composta de interfaces interativas, possibilitou a formatação atual dos cursos na Educação a Distância *Online.* Tal Web permitiu não apenas o acesso aos conteúdos ali postados, mas também que o usuário fosse um partícipe ativo de sua construção, o que viabilizou uma comunicação bidirecional, síncrona e assíncrona entre educadores e educandos, e de educandos entre si na EaD.

A partir dessa possibilidade, delineada pela tecnologia que dá suporte à EaD, a interação configurou-se como um dos pilares da EaD *online*. É por meio da colaboração mútua, do nascimento de uma comunidade colaborativa, em que todos os sujeitos são ativos no processo de ensino e aprendizagem, com trocas de informações e experiências, que a modalidade tem trabalhado para a construção do conhecimento. Como pode ser depreendido, sua proposta se alinha às ideias defendidas pela escola de Vygotsky (VYGOTSKY, 1991; VIGOTSKI, 2002; DANIELS, 2002), que atribui o desenvolvimento do indivíduo às interações sociais, numa perspectiva Sociointeracionista.

É nos Sistemas de Gerenciamento de Aprendizado (Learning Manegement Sistem - LMS) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que a EaD *online* se constrói e se propõe a ser um espaço colaborativo dentro da Web 2.0. Seus recursos proporcionam a estruturação de cursos na Web e a interação entre os participantes a partir de diferentes gêneros textuais, de forma síncrona e assíncrona. O *Moodle* é considerado, no momento, o mais popular dos AVA, em

grande parte por ser um Software livre, de domínio público, com código aberto, que pode ser adquirido e usado gratuitamente, além de customizado por qualquer pessoa ou instituição, independentemente do número de usuários.

No entanto, por mais que esses AVA venham se aperfeiçoando e, especificamente o *Moodle*, trazendo novos recursos e interfaces que procuram facilitar as ações dos usuários, muitos profesores, tutores e estudantes continuam a apresentar dificuldades para realizarem tarefas simples, como anexar um arquivo, por exemplo. Problemas aparentemente simples, como esses, terminam afetando a interação entre os sujeitos no processo, podendo comprometer, por conseguinte, a construção do conhecimento.

Percebendo essa realidade ainda presente nos cursos de EaD *online*, este trabalho buscará analisar os problemas que educadores e educandos enfrentam para interagirem a partir de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Para isso serão analisadas situações observadas no ambiente *Moodle* no decorrer de um curso oferecido na modalidade *Blended Learning* (curso misto com atividades presenciais e a distância).

Inicialmente, será apresentada uma revisão bibliográfica sobre os principais temas discutidos neste artigo. Em seguida, será descrita a metodologia que serviu de suporte para as análises dos dados e, por fim, serão expostas as análises e as considerações finais.

1. Interação na Educação a Distância *Online*

A EaD *online*, com o auxílio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a capacidade de comunicação e integração proporcionada pela Internet, passou a ter a oportunidade de desenvolver uma nova configuração que integra, ao mesmo tempo,

características como autonomia e disciplina nos estudos, com interação e colaboração entre os que dela participam. E é, em especial, essa interação, a característica mais exaltada por aqueles que trabalham com a modalidade, principalmente quando o seu desenho procura estimular a participação ativa dos participantes.

Vygotsky (1991) atribuiu a complexidade humana à junção de histórias individuais e sociais de cada sujeito, corroborando, nessa perspectiva, com os preceitos que hoje fundamentam o estímulo à interação na EaD. Nesta modalidade, as muitas subjetividades se encontram para construir novos conhecimentos e, assim, evoluir.

As discussões estabelecidas nos AVA aproximam os participantes, estimulam a troca de informações e experiências, levando a um pensamento crítico relativo aos conteúdos ali trabalhados. Alves (2010) chama essa interação proporcionada pela internet de “interação eletrônica”, que seria uma forma privilegiada de comunicação, em especial no que concerne aos contextos de ensino-aprendizagem.

Essa interação, segundo Tori (2010, p.84), “é uma atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas”. Ou seja, é uma prática que envolve duas ou mais pessoas num processo de construção coletiva do conhecimento, em que a participação dos sujeitos, com seus arcabouços intelectuais, experiências práticas e diferentes pontos de vista, contribuem com o resultado final de um curso.

Para Moore e Kearsley (2010) são três os tipos de interação possíveis na EaD *online*: aluno-aluno (aluno-aluno e aluno-alunos); aluno-instrutor (aluno-instrutor, instrutor-aluno e instrutor-alunos) e aluno-conteúdo. Segundo os autores, a eficácia do Ensino a Distância exige conhecimento sobre a natureza dessas interações, a partir de

comunicações embasadas na tecnologia. Depreende-se disso que compreender cada tipo de interação e as tecnologias que a viabilizam são elementos fundamentais para que se atinjam resultados positivos na modalidade.

A interação na modalidade pode acontecer de maneira síncrona, quando simultânea entre os participantes de um diálogo, e assíncrona, quando não propõe uma resposta imediata dos participantes de um diálogo. Para a promoção efetiva da interação, é necessário que os AVA possuam uma interface adequada às estratégias pedagógicas e ao público para o qual se direciona. Isso porque, no entendimento de Peres (2002, 2015) e Meira e Peres (2004), a interface adquire o papel de um outro em uma ação comunicativa, uma vez que os elementos dispostos e organizados em sua estrutura pelos designers tornam-se enunciados, com pressuposição de alcances discursivos e, portanto, aguardam a resposta dos usuários. Enunciado entendido aqui de acordo com a perspectiva do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2003; 2002), para quem cada enunciado carrega um todo de sentido, com certo acabamento, mas espera sempre o complemento responsivo de um outro.

Ou seja, a interface torna-se um elo fundamental na mediação da interação entre educadores e educandos, e educandos entre si, no processo de construção do conhecimento. Quando a interface diz respeito a um sistema educacional, como é o caso das interfaces dos AVA, as vozes que estão encapsuladas na organização destas são, não apenas de designers e engenheiros cientistas da computação, mas também profissionais da educação. Isso torna peculiar o olhar voltado a sua estruturação, pois se faz necessário considerar não apenas questões estéticas e de navegabilidade, sendo importante entender quais as possibilidades e limites das interface com repercussões na aprendizagem.

2. Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Também conhecido como Sistemas de Gerenciamento de Aprendizado, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem hospedam a maioria dos cursos a distância praticados hoje na Web. Tori (2010, p.129) ratifica esse entendimento quando aponta: "[T]rata-se de ambientes, em geral baseados na Web, que se destinam ao gerenciamento eletrônico de cursos e atividades de aprendizagem virtuais". Coutinho (2009, p.313) já traz uma explicação mais técnica ao dizer que os LMS são "sistemas que automatizam a administração de um curso, registram usuários, trilhas, cursos, gravam informações dos aprendizes e fornecem relatórios para a administração".

A partir dessas visões, depreende-se que os LMS ou AVA são espaços na internet nos quais os cursos se organizam de maneira formal, atendendo às necessidades básicas para a viabilização/ execução desses eventos. Segundo Coutinho (2009), a sua concepção surgiu exatamente para suprir a carência por tecnologias que viabilizassem as ações de organizar e gerenciar cursos a distância *online* por parte das instituições de ensino e aprendizagem. Da maneira que foram idealizados, na visão deste trabalho, tentam atender bem a essas expectativas, amplificando de maneira contínua suas aplicabilidades. Com relação a isso, Tori (2010, p.129) expõe que "são variados os recursos que oferecem, que podem ir de simples apresentações de páginas de conteúdos a complexos sistemas de gestão, incluindo serviços de secretaria e e-commerce."

É importante, contudo, entender que os AVA não são apenas estruturas na Web que servem como depositório de conteúdos, dados dos alunos e controle acadêmico. Por suas funcionalidades, os AVA também oferecem condições aos educadores para desenvolverem diferentes estratégias pedagógicas. Riccio (2010, p.107) resume a vocação de facilitador da aprendizagem dos AVA, afirmando que:

> os AVA podem ser vistos como espaços de aprendizagem nos quais se ampliam as possibilidades de construção de conhecimento, pois, em potência, são ambientes que promovem e fomentam o questionamento e a problematização, contribuindo, assim, para o processo contínuo de virtualização/atualização inerentes à reflexão.

Na visão de Silva (2011a, p.4), por exemplo, “os ambientes virtuais são espaços para leitura, escrita e processamento textual, considerando a integração entre diversos gêneros digitais”. Ou seja, são espaços onde seus participantes, sejam eles educadores ou educandos, têm a possibilidade de serem sujeitos ativos em um curso, podendo ser ao mesmo tempo emissores e receptores dos conhecimentos ali trabalhados a partir de gêneros digitais, como: os Hipertextos, os Fóruns de discussão, as mensagens instantâneas, os chats, glossários e E-mails. Essa sua condição de mediador de processos educacionais, de acordo com Oliveira, Cruz e Ezequiel (2004), o caracterizaria como um software educativo.

Existem AVA de domínio público, que podem ser utilizados por qualquer pessoa ou empresa de forma livre, e existem aqueles que são de domínio privado, que só podem ser usufruídos por meio de autorização do seu proprietário. O *Moodle* é um exemplo de AVA de domínio público.

3. O *Moodle*

O Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* como já visto anteriormente neste trabalho, é considerado o mais popular Sistema de Gerenciamento de Aprendizado (LMS) da atualidade no país, estando presente na maioria das instituições de ensino que desenvolvem programas de Educação a Distância via Web. Seu uso tem sido reforçado pelo fato de ser adotado pela Universidade Aberta do Brasil. Segundo

Tori (2010, p.139), é uma plataforma de LMS gratuita e de código aberto desenvolvido originalmente pelo australiano Mirtin Dougiamas.

Toda essa popularidade, no entanto, não se restringe apenas ao Brasil. Segundo dados obtidos por Piva Jr. et al. (2011), o *Moodle* se faz presente em 210 países, possui 60 mil sites com o seu registro que, por sua vez, possuem mais de 32 milhões de usuários, tendo sido baixado mais de 80 mil vezes apenas do seu site oficial. O AVA procura também oferecer duas atualizações anuais.

O *Moodle* possui uma grande gama de recursos que podem viabilizar estratégias pedagógicas e interacionais, que beneficia aqueles que tentam reforçar o caráter de uma educação baseada na colaboração. Nesta mesma perspectiva de pensamento, Piva Jr. et al. (2011, p.103), oferece um novo termo para descrever o que foi dito, “Construtivismo Social”.

> O *Moodle* foi desenvolvido seguindo os conceitos do construtivismo social, isso o torna mais direcionado ao aprendizado, diferente da maioria dos LMS que possuem uma abordagem mais centrada em software de computador. Essa abordagem centrada no construtivismo social é refletida na interface do *Moodle*, que não foca na disponibilização de material estático, mas sim na comunicação e colaboração entre alunos visando à construção do conhecimento (PIVA JR.. et al., 2011, p.103).

O autor, contudo, parece se referir mais aos recursos de comunicação e interação que o AVA possui e menos da interface em si. Esses recursos são disponibilizados ou não, de acordo com o desenho proposto para cada curso.

Como parte integrante de uma nova realidade, conhecida como cibercultura, o *Moodle*, assim como outros Ambientes Virtuais de Aprendizagem, é um espaço ainda desconhecido de muitos. Principalmente daqueles que ainda são considerados iletrados digitais, pessoas que tiveram pouco acesso ao mundo virtual e às novas tecnologias da informação e comunicação ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

4. A relação dos sujeitos com as novas tecnologias e interfaces de *softwares*

Nem sempre a relação dos sujeitos com as novas tecnologias acontece de modo tranquilo, principalmente porque algumas passaram a permear de maneira muito rápida e intensa vários setores da vida diária (trabalho, escola, trâmites do dia-a-dia, lazer, etc.), como é o caso da internet e de tudo que é desenvolvido para ela e a partir dela.

Para aqueles que já cresceram no contexto que é conhecido como cibercultura, a adaptação às novas tecnologias acontece de forma fluida e demanda menos esforços, pois os signos que permeiam os instrumentos digitais e espaços virtuais lhes são muito cotidianos, familiares, íntimos. Apesar de controvérsias envolvendo o termo, são chamados por Prensky (2001) de “Nativos Digitais”. Parte das controvérsias ao termo “Nativos digitais” advém de uma delimitação etária inicialmente usada pelo autor para caracterização desses sujeitos, sendo os nativos considerados como nascidos a partir de 1995. Porém, existe uma parcela considerável de pessoas que não possui toda essa familiaridade, nomeados por Prensky (2001) de “Imigrantes Digitais”, por terem crescido numa época em que ainda não existiam computadores, celulares, sites, aplicativos, etc. Assim, é controverso, pois há pessoas que apesar de terem nascido em contextos informatizados, por meandros econômicos, institucionais, ideológicos, ainda estão muito mais próximos de imigrantes, por suas características, e tornam-se excluídos de uma vivência digital “nativa”. São exemplos de pessoas que precisaram se apropriar das inovações tecnológicas a partir de necessidades impostas pelo meio e, por vezes, isso não é um processo tranquilo.

Outro fator que possui influência nessa relação sujeito-tecnologia são as diferenças de recursos que fazem com que uns tenham acesso às tecnologias de ponta e à internet de melhor qualidade, enquanto outros se mantêm defasados, seja por sua condição social ou por

viverem em áreas não contempladas pelo progresso tecnológico. Isso, claro, possui efeito nas interações desses sujeitos em diversos processos cotidianos, como ir ao banco e se capacitar, fazendo com que uns tenham mais facilidades do que outros.

Com toda essa heterogeneidade que compõe a sociedade atual, as interfaces de *sites*, aplicativos e *softwares*, em geral têm a necessidade de serem amigáveis, ou seja, de facilitarem a interação desses sujeitos tão distintos com a internet e os processos ali instaurados.

Interfaces podem ser caracterizadas como o *design* computacional e informacional que possibilita um acesso e relação dos sujeitos com os sistemas de informação e ao que foi embutido na programação, por meio de signos conhecidos. Todavia, no entendimento de Oliveira, Cruz e Ezequiel (2004, p.219), "é comum encontrar interfaces com aplicabilidades difíceis, confusas, e até mesmo frustrantes em alguns casos". Essas interfaces assim caracterizadas chegam a dificultar até mesmo a manipulação pelos "Nativos Digitais".

Geralmente, problemas como o relatado acima, são atribuídos ao fato de o desenvolvedor não adequar a interface às características do público que pretende atingir. Com relação a isso, Tori (2010, p.42) afirma que "o impacto de determinada interface interativa, negativo ou positivo, dependerá fortemente de quanto seu design levou em consideração a psicologia e a cultura de seu público-alvo". Também é importante a contribuição de Peres (2002, p.20) para a qual "é fundamental considerar para qualquer aplicação a grande diversidade de habilidades humanas, as diferentes formações, motivações, personalidades e estilos". Dessa forma, para a estruturação de *softwares* educativos, o perfil dos estudantes deveria ser um dos principais parâmetros levados em consideração, diminuindo, assim, o risco de ocorrerem "quebras comunicacionais" e a necessidade de ações reparadoras ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

As dificuldades na execução de um bom projeto de interface muitas vezes extrapolam as “boas intenções”, a capacidade técnica e aplicação de princípios e regras de design, que geralmente geram intensas discussões sobre navegabilidade por parte da equipe de desenvolvedores. Tais dificuldades permanecem, justamente porque, como se defende nesse trabalho, a interface é um elo comunicativo numa cadeia dialógica (Bakhtin, 2003) entre as *vozes* dos desenvolvedores, de um lado, e as *vozes* dos usuários, de outro. Há, portanto, ações responsivas entre os dois polos, de autor e de usuário, sendo este último ativo durante o processo de uso e marcado por suas condições de sujeito único na existência.

Problemas de usabilidade do *Moodle*, em investigação feita por Lisboa et al (2011), demonstraram que, para o sucesso de sua navegação, o fator “idade do usuário” (grifo do autor) foi menos determinante que a falta de contato prévio do estudante com a internet e os AVA. Além disso, a reconfiguração de sua interface feita pelo educador, em conjunto com o suporte técnico, não é realizada a contento. Mas, independentemente disso, existiriam problemas no *Moodle* que afetariam a comunicação em seu sistema. Ou seja, mesmo personalizando o ambiente para atender a um público específico, a estrutura central do AVA não facilitaria a comunicação dos sujeitos em seu espaço.

5. Aspectos Metodológicos

Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, qualificada como exploratória, pois buscou apresentar uma compreensão a partir de um caso real, um curso de aperfeiçoamento na Modalidade *Blended Learning*. O mesmo tinha parte de suas atividades pedagógicas ocorridas em salas de aula presencial e parte desenvolvida a distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*.

O curso foi escolhido como objeto de estudo pelo fato da pesquisadora ter sido parte integrante de seu grupo de colaboradores. Além disso, foi um evento de grande porte, ofertado para mais de sete mil funcionários públicos ligados ao segmento de educação em um estado brasileiro. Apesar de ser oferecido para profissionais de uma mesma área, o curso contou com um público bastante heterogêneo no que concerne às categorias de gênero, idade e classe social.

As análises indicaram situações que demonstram algumas dificuldades de tutores e estudantes na realização de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso (o *Moodle*), que impactaram de alguma forma a interação entre os participantes do evento. Para tanto, a metodologia de análise foi adaptada através do trabalho de Peres (2002), que propôs um modelo de avaliação de *software* educacional centrada no diálogo, utilizando-se das quebras conversacionais como unidade analítica. Centrou-se nas interrupções no fluxo de uso durante as atividades do curso, a partir dos momentos em que se evidenciaram o que se caracterizam como quebras no processo de interação por parte dos usuários, originadas por aspectos da interface do ambiente.

No estudo aqui realizado são analisados apenas relatos sobre as situações de uso feitos pelos próprios usuários. A partir desses relatos, serão utilizadas as ideias de quebras conversacionais como unidade que pode remeter às origens das interrupções no uso.

6. Os tipos de interação e a relação com a interface do *Moodle*, na etapa *online* de um curso na modalidade *blended learning*

Este tópico organiza-se de modo a oferecer uma breve caracterização do curso, a partir do qual foram feitos os recortes para análises, antes de seguir com as análises.

6.1 Briefing do Curso

O curso, objeto desse estudo, teve a duração de três meses. Todas as semanas organizavam-se eventos presenciais e a distancia (aulas e fóruns de discussão, por exemplo). As atividades propostas em seu AVA exigiam que os alunos fossem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo tarefas e participando de discussões e desafios em fóruns. Ao todo foram 11 fóruns e duas tarefas com envio de arquivo.

Cada turma teve uma média de 40 alunos e contava com um tutor virtual, que deveria auxiliar o estudante quando surgiam dúvidas sobre questões pedagógicas, administrativas e de tecnologia. Também era da competência desse profissional dar o *feedback* das atividades realizadas. É importante salientar que a maioria dos tutores não tinham experiência na função e passaram por um treinamento básico para atender aos requisitos necessários. Grande parte dos estudantes também nunca haviam estudado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Havia a figura de cinco Coordenadores de tutoria, responsáveis por cerca de quarenta tutores.

Foi disponibilizado no início do curso um “Manual de uso e acesso ao *Moodle*”. Mesmo assim, muitos tutores e estudantes apresentaram dificuldades quando tinham que executar alguma ação no Ambiente, pela falta de contato anterior com o *Software*, constatada nos instrumentos iniciais de apresentação, como diagnose (no caso dos estudantes) e formação (no caso dos tutores). Por isso, foi necessária a elaboração de cinco tutoriais, que auxiliaram em diferentes momentos os usuários a atingirem seus objetivos. Essas dificuldades geraram quebras momentâneas ou definitivas na interação entre as partes ao longo do curso.

Na sequência, serão apresentadas as análises relativas aos problemas enfrentados por alunos e Tutores em suas interações a partir do *Moodle*, no curso em questão.

6.2 Análise

Para as análises, optou-se por recortes de mensagens enviadas pelos tutores aos coordenadores de tutoria e de alunos aos tutores, relatando dificuldades de interagirem no curso a partir do *Moodle*. Os trechos aqui apresentados foram postados em fóruns de dúvidas ou enviados por mensagem particulares no AVA. Especificamente, buscou-se apresentar algumas situações de uso desses participantes, que representavam em suas descrições das "Ações pretendidas", as "Origens das quebras" nas interações entre os diferentes agentes do contexto e, por fim, as "Ações reparadoras", diante das dificuldades surgidas durante a manipulação da interface do ambiente em foco, o *Moodle*.

São situações exemplares, representativas para a argumentação que se tem desenvolvido ao longo deste artigo, a saber: alguns problemas relacionados à interface dos sistemas impactam a interação, colaboração e, em instância maior, a aprendizagem. No entanto, reconhece-se a importância de um estudo mais aprofundado, que poderá indicar regularidades nessas quebras e precisar uma avaliação sobre as interfaces de AVAs específicos e seus impactos sobre o ensino-aprendiagem em EaD.

Caso 1 – Quebra na interação Tutor – Alunos

Evidência: Mensagem de um tutor para a Coordenadora de tutoria

- Olá!

  Coordenadora, tentei enviar um vídeo no fórum IV, e não consegui, depois tentei enviar pra o blog e também não obtive sucesso.

  Gostaria de detalhes sobre a colocação de vídeos.

  Abraços!

  Obrigada!

Quadro 1 - Análise Caso 1

Ação Pretendida	Quebra/Origem	Ação reparadora
Tutor deseja enviar um vídeo no forum IV	Tutor não conseguiu postar um vídeo para os seus alunos por não saber operacionalizar tal tarefa dentro do Fórum de discussão no Moodle.	O tutor teve que pedir o auxílio da Coordenação de tutoria para conseguir finalizar a ação.

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 1 - Representação da quebra na interação Tutor-Alunos apresentada no Caso 1.
Fonte: Elaborado pelo autor.

A dificuldade em postar o vídeo, o qual enriqueceria a discussão com um recurso multimídia, interferiu na interação desse tutor com seus alunos, dificultando-a, pois a ação que deveria ter sido feita em um dado momento no fórum, revela-se fora do contexto quando realizada em outro, como ocorreu.

Para postar um vídeo direto do *Youtube* em uma mensagem em um Fórum no *Moodle* são necessários oito comandos, que vão desde “Inserir *Moodle* Media” até “Enviar mensagem ao fórum”. O caminho não é linear, demandando mais esforço e tempo, dificultando o entendimento do usuário.

Caso 2 – Quebra na interação Aluno-Conteúdo

Evidências: Mensagens de alunos para os tutores

- Prezado Tutor, não estou conseguindo visualizar a biblioteca do curso. Como proceder para localizá-la?
  Obrigada.
- Não estou conseguindo acessar o material indicado nos módulos que estão na biblioteca virtual. Por favor, me ajude.
  Obrigada.
- Onde encontramos a biblioteca virtual? Ainda não a achei!
- Encontrei a biblioteca, mas, não tive acesso a nada.

Quadro 2 - Análise Caso 2

Ação Pretendida	Quebra/Origem	Ação reparadora
Alunos desejavam acessar o material didático do curso na biblioteca virtual do Moodle.	Alguns alunos tiveram dificuldades para localizar a Biblioteca no Moodle. Outros de acessar seu acervo. Pela falta de familiaridade com a interface e desinformação.	Estes alunos tiveram que pedir o auxílio do Tutor para poder acessar à Biblioteca do curso e poder interagir com os conteúdos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 2 - Representação da quebra na interação Aluno-Conteúdo apresentada no Caso 2
Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa dificuldade em acessar a Biblioteca Virtual provocou uma quebra na interação alunos-conteúdo, exigindo a intermediação do tutor para que estes conseguissem ter acesso aos materiais didáticos e complementares do curso, para, assim, poderem realizar as suas participações em Fóruns e atividades, de maneira consciente e embasada.

A dificuldade inicial dos usuários em visualizar a Biblioteca pode ter estado relacionada à localização de seu ícone na página principal, acima do cabeçalho e ao lado da logo do curso. Não se encontrava na barra de navegação principal, localizada do lado direito da página, em que estavam listados os demais comandos. Tal configuração, contudo, não é do Moodle, mas resultado da customização feita no AVA pelo administrador do Ambiente.

Outro fator que pode ter confundido os educandos no acesso inicial à Biblioteca virtual se refere a uma informação que aparecia sempre que tentavam acessar o espaço. Ao clicar em seu ícone, os usuários iam para uma página que trazia as seguintes mensagens: “Autoinscrição (Estudante) e Nenhuma chave de inscrição é necessária”. Ou seja, era necessária uma nova inscrição para ter acesso ao conteúdo.

Caso 3 – Quebra na interação Aluno-Tutor

Evidências: Mensagens de alunos para as tutoras (aqui chamadas de professoras)

- Professora,

  Segue em anexo o arquivo com minha atividade para que possa observar se tem algum erro no formato do arquivo, pois não consigo anexar e enviar o arquivo. Desde já agradeço sua ajuda.

- Professora,
  Não consegui enviar a atividade do módulo VI pelo portal do curso, por isso estou enviando para o seu e-mail.

- Bom dia professora,
  Não estou conseguindo enviar a atividade módulo VI, desde de quarta-feira eu estou tentando, mas o sistema diz que não aceita o formato. Já salvei em.doc (versão 97-2003), e nada. Parece que o curso dificultou dessa vez para nós enviarmos.

Quadro 3 - Análise Caso 3

Ação Pretendida	Quebra/Origem	Ação reparadora
Alunos tinham que anexar e enviar o arquivo de uma atividade para apreciação do seu Tutor.	Alunos não conseguiram anexar e ou enviar o arquivo da atividade no AVA por desconhecimento de como postá-la.	Os alunos tiveram que pedir o auxílio do próprio tutor para realizar a ação. Alguns, mesmo com o auxílio dado pelo tutor, não conseguiram finalizar a operação no *Moodle*, usando outro veículo como mediador, como foi o caso do e-mail.

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 3 - Representação da quebra na interação Aluno-Tutor apresentada no Caso 3
Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao não conseguir anexar e enviar uma atividade, os alunos deixam de participar de maneira ativa do processo de ensino e aprendizagem, de interagir com o seu tutor, por não ter apresentado aquilo que produziu sobre um determinado assunto e não receber *feedback* a respeito. Além disso, veem-se impedidos de cumprir com uma exigência do curso.

Aqui é possível observar várias características da interface do *software* que ocasionaram as quebras. O primeiro problema se refere à comunicação verbal de seus comandos. Para o aluno enviar sua atividade, deveria clicar no comando “Adicionar apresentação” ao invés de “Adicionar atividade”. O sistema também não informa de maneira clara que só aceita anexar arquivos em determinados formatos e extensões, fazendo com que tais usuários percam tempo e fiquem abalados por não conseguirem finalizar a operação. Além disso, não é comunicado que primeiro deveriam anexar, obrigatoriamente, o arquivo como rascunho, e que, depois, precisariam enviar em definitivo tal material. Por fim, se o aluno optasse por excluir o arquivo em rascunho, não saberia que, para efetuar esta operação, bastaria clicar em cima do ícone do anexo com o lado direito do mouse e apareceria uma janela com essa opção.

Caso 4 – Quebra na interação Tutor-Aluno

Evidência: Mensagem de um tutor para a Coordenadora de tutoria

- Olá Coordenadora,

  Não estou conseguindo abrir o comentário para dar meu parecer. Leio o texto do aluno, mas o comentário não abre. Pode me ajudar?

  Um abraço.

Quadro 4 - Análise Caso 4

Ação Pretendida	Quebra/Origem	Ação reparadora
Tutor desejava realizar os comentários relativos às atividades enviadas pelos alunos.	O tutor não sabia como conseguia fazer os comentários no local aparentemente indicado para tal.	Tutor pede ajuda a Coordenação de Tutoria para poder dar o *feedback* das atividades aos alunos, no próprio *Moodle*.

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 4 - Representação da quebra na interação Aluno-Tutor apresentada no Caso 3
Fonte: Elaborado pelo autor.

O fato do tutor ter dificuldades em postar seus comentários no ambiente e, com isso, não interagir com os alunos sobre a atividade realizada, pode ter influenciado no processo educacional ali instaurado. Isso porque o estudante pode se sentir sozinho, desamparado, e não saber como está sendo a sua participação, podendo inclusive passar a não dar a importância devida à qualidade do que produz ao longo do curso.

Como pode ser analisado, tal dificuldade origina-se principalmente porque o *Moodle* oferece três opções de espaço para que professores e tutores possam tecer seus comentários a respeito das atividades, que podem ser disponibilizados ou não. No entanto, na configuração feita especialmente para o curso em foco, aparecia

um espaço para comentários, mas este não havia sido ativado para os tutores, confundindo muitos desses profissionais.

Caso 5 – Quebra na interação Aluno-Alunos e Tutor

Evidência: Mensagem de um aluno para a tutora

- Cara tutora,

  Não consegui postar o arquivo com fotos dos meus alunos da atividade exitosa, o que fiz de errado? Achei que tivesse enviado.

Quadro 5 - Análise Caso 5

Ação Pretendida	Quebra/Origem	Ação reparadora
Aluno desejava fazer um aporte em um Fórum de discussão com a inserção de fotos.	O aluno não conseguiu anexar uma foto ao aporte realizado no Fórum de discussão por ter se complicado ao fazer a operação no *Moodle*.	O aluno teve que requisitar o apoio do tutor para que conseguisse entender porque não conseguiu inserir as fotos que desejava em seu aporte no fórum.

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 5 - Representação da quebra na interação Aluno-Alunos e Tutor apresentada no Caso 5
Fonte: Elaborado pelo autor.

O fórum foi o instrumento mais utilizado neste curso. Uma vez que os alunos apresentam dificuldades em realizar as suas participações, veem comprometida a interação com seus demais colegas de turma e tutor. Esse comprometimento pode desmotivar a médio e longo prazo, diminuindo as visitas ao ambiente e culminando com evasões.

Esse problema tem origem similar ao acontecido no Caso 1. Aqui o usuário precisa de seis passos para anexar uma imagem à mensagem no fórum. Também não possui indicação linear dos passos a serem seguidos para completar a operação. O único lembrete que o *software* disponibiliza para o usuário em toda a operação, aparece se o mesmo for em frente sem ter adicionado uma descrição para a imagem. Algo irrelevante no contexto, pois esse dado não aparece no Fórum.

7. Considerações Finais

Na análise aqui apresentada foram identificadas algumas *quebras* ou interrupções na interação entre educadores e educandos na etapa *online* de um curso na modalidade *Blended Learning*. Observou-se que tal fenômeno gera prejuízos no processo de construção do conhecimento, pois vai de encontro à perspectiva Sociointeracionista, um dos pilares que fundamentam a EaD, a qual concebe a aprendizagem como dependente de interações com outros agentes sociais e da criação de espaços de negociação de significados compartilhados.

Considerando essa perspectiva, a partir do momento em que um aluno é impedido de se manifestar de maneira mais ampla em um fórum, através da utilização de imagens, links e vídeos, não apenas ele sai prejudicado, mas todos que participam daquele contexto. Nesse mesmo sentido, quando um tutor não consegue

dar o *feedback* de uma atividade realizada pelo aluno, comentários críticos e orientações deixam de ser dadas, também prejudicando a aprendizagem e consequente desenvolvimento do estudante. Tal impacto incide diretamente sobre os espaços simbólicos construídos quando sujeitos com diferentes níveis de conhecimento interagem entre si, limitando a expansão desses espaços e impedindo que o educando desenvolva seu potencial através da interação com outros, em outros níveis de desenvolvimento.

No curso, as quebras na interação aluno-tutor, aluno-aluno e aluno-conteúdo ocorreram, principalmente, pelo fato de que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (o *Moodle*) apresentou uma interface com limites de alcances discursivos, dificultando a navegação com entraves dialógicos. Esse fato foi agravado pelas características bem heterogêneas do grupo ao qual atendeu, de estudantes e tutores com graus distintos de letramento digital e de experiência nesse tipo de *software* educativo.

Podemos depreender alguns pontos que dificultam a navegação no *Moodle* e, consequentemente, prejudicam a interação em um curso a distância *online*. Um deles é o grande número de passos que o usuário precisa dar para anexar vídeos e imagens a uma mensagem, e até atividades, contrariando a possibilidade de utilização de um mínimo de comandos em uma operação, que favorece a ação de uso de uma interface. O seu sistema também não emite "*feedbacks* informativos", ou seja, as ações dos usuários não são acompanhadas de um retorno que indicaria se cada passo foi dado com sucesso. Quando um erro acontece, mais uma vez o usuário fica sem uma resposta, sem orientações que o direcionem ao acerto. O AVA também dificulta a "Reversibilidade para ações", pois não indica de maneira clara para o usuário o caminho de volta.

Ficou claro que, na etapa *online* do Curso, educandos e tutores não estiveram totalmente no comando de suas ações. Isso, além de

comprometer a interação e construção do conhecimento, também comprometeu a autonomia desses sujeitos. A partir dessa análise, ficam caracterizadas as limitações que Ambientes Virtuais de Aprendizagem ainda apresentam, principalmente por desconsiderarem os usuários que poderiam se beneficiar de uma interface melhor estruturada para atender a um público heterogêneo, com objetivos educacionais.

Chama-se atenção neste artigo para o fato de que, embora os problemas de interface possam ter origens aparentemente computacionais e de design, suas consequências são educacionais, pois limitam a interação, minimizam as possibilidades de significados compartilhados e culminam em processos de desmotivação que não conduzem à construção de conceitos e aos objetivos de aprendizagem que um curso a distância almeja.

8. Referências

ALVES, S. C. O. Interação on-line e oralidade. In: MENEZES, Vera Lúcia (org.). Interação e aprendizagem em ambiente virtual. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievsky**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COUTINHO, L. Aprendizagem on-line por meio de estruturas de cursos. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

DANIELS, H. (org) **Uma introdução à Vygostky.** São Paulo: Ed. Loyola. 2002.

LISBOA, R. **Uma investigação de problemas de Usabilidade, Comunicabilidade e Sociabilidade do Moodle que afetam os objetivos educativos pré-definidos para suas ferramentas colaborativas**. In: ERCEMAPI, 5, 2011, Teresina. Anais Eletrônicos. Disponível em:< http://www.die.ufpi.br/ercemapi2011/artigos/ST1_04.pdf > Acesso em: 14 de Jan. de 2013.

MEIRA, L; PERES, F. **A dialogue-based approach for evaluating educational software.** Interact. Comput. (2004) 16 (4): 615-633, 2004.

OLIVEIRA, A. A. F; CRUZ, D. T; EZEQUIEL, J. P. **Interface Homem-Computador para Desenvolvimento de Software Educativo.** In: IV Congresso Brasileiro de Computação, 2004. Divulgado em: < http://www.niee.ufrgs.br/eventos/CBCOMP/2004/pdf/Informatica_Educa%E7%E3o/t170100134_3.pdf>, Acesso em: 15 de Jan. 2013.

PERES, F. M. A. **Avaliação de Software Educacional Centrada no Diálog**o. Recife. 2002. 174f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco.

PERES, F. M. A. Corpos e Vozes na Interface Humano-Computador: O Sujeito entre Interações e Relações De Uso**. Artefactum**, 15 (1), Rio de Janeiro, 2015.

PIVA JR, D. **EaD na prática: planejamento, métodos e ambientes.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon. NCB University Press**, Vol. 9 Nº5, Outubro (2001). Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em < http://crisgorete.pbworks.com/w/file/fetch/58325978/Nativos.pdf>. Acesso em 11 de Jan. 2013.

RICCIO, N. C. R. **Ambientes Virtuais De Aprendizagem Na UFBA**: A Autonomia Como Possibilidade. Salvador. 2010. 364f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SILVA, I. M. M. Gêneros digitais: navegando rumo aos desafios da educação a distância. **Revista Eletrônica do Centro de Estudos em Educação e Linguagem**, Vol. 1, Nº1, 2011b. Disponível em: < http://www.ceelufpe.com.br/revista/volumes/volume1/artigo7_Ivanda-Maria-Martins-vol1.pdf >. Acesso em: 18 de janeiro de 2012.

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

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1991, 4ed.

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

ISSN 1981-6081

Hipertextus revista digital

http://www.hipertextus.net
revista@hipertextus.net

#CONTOSNOSSOSDECADADIA?! – NOTAS SOBRE DRAMATURGIAS E SUBJETIVIDADES NA CRIAÇÃO NARRATIVA PARA INCLUSÃO DIGITAL

Márcio Henrique Melo de Andrade (UERJ)
marcioh.andrade@gmail.com

Márcia Gonçalves Nogueira (UFPE)
marciagnog@gmail.com

Maria Auxiliadora Soares Padilha (UFPE)
dorapadilha@gmail.com

RESUMO: Por meio da oficina Twittando e Retwittando Microcontos do Programa de Extensão Proi-Digit@l (UFPE), este artigo discute como os métodos de estímulo à criação de narrativas digitais no Twitter podem estimular a criatividade de jovens de periferia - aliando formação de subjetividades intrínsecas ao meio digital ao improviso, colaborando para uma inclusão digital orientada à ampliação de perspectivas sobre si.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de Criação; Tecnologias Digitais; Criação Literária.

ABSTRACT: This article discusses how the stimulus methods to create digital stories on Twitter can stimulate creativity in the outskirts of young people - combining improvisation and training inherent subjectivity to digital media, contributing to a digital inclusion oriented expansion of perspectives on themselves. The paper reflects theoretically about the realization of the workshop Twittando e Retwittando Microcontos, developed by the Outreach Program called Proi-Digit@l (UFPE).

KEYWORDS: Creation Process; Digital technologies; Creative Writing.

0. Introdução

#PublicoLogoExisto?! – Considerando Alguns Contextos... e um Problema

Se uma das fortes características da contemporaneidade reflete-se nas mudanças trazidas pela difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como estas novas formas de se comunicar com mais velocidade e por diversos espaços midiáticos alimentam a formação de nossas subjetividades?

A internet vem se caracterizando, cada vez mais, como um sustentáculo seminal para novas dialéticas culturais, que demandam novas formas de se incluir socialmente ao considerar os olhares particulares dos sujeitos diante das demandas, objetivos e métodos de uso das tecnologias no seu cotidiano. Contudo, de acordo com boa parte da literatura estudada (BRANDÃO, 2010; BUZATO, 2008; SORJ; GUEDES, 2005; CHAGAS, 2011; SANTANA, 2011; CUNHA, 2010), a maioria dos programas e projetos de inclusão digital em vigência terminam, muitas vezes, focando suas áreas de atuação na aprendizagem técnica e instrumentalizadora dos sujeitos participantes, resultando em um exercício de padronização de formações que pouco considera as especificidades de seus participantes. Por mais óbvio que possa parecer, a aprendizagem técnica das TICs como uma finalidade em si mesma pode até oferecer resultados objetivos em relação à quantidade de acesso ou à empregabilidade, por exemplo. Todavia, um dos cernes primordiais para qualquer processo inclusivo reside justamente na consideração das especificidades de cada sujeito e na absorção das mesmas a partir de uma sensação de pertencimento – em seus aspectos econômicos, sociais, culturais, artísticos, políticos, dentre outros.

Neste artigo, pretende-se enfatizar os aspectos comunicacionais e artísticos desse contexto, através de uma das ferramentas de

comunicação criadas no ciberespaço, o *Twitter*, empregando a narratividade como forma de desenvolver novas subjetividades a partir das experiências cotidianas. O ato narrativo funciona como uma forma dos sujeitos ressignificarem a realidade a partir de um olhar subjetivo, expressando, dessa forma, sentimentos, opiniões, crenças a partir das histórias que contam. Relacionando esse conceito às possibilidades criativas no *Twitter*, afirma-se que este pode ser considerado uma plataforma que permite a publicação desse tipo de narrativa no ciberespaço – assim como outras ferramentas como *blogs*, *vlogs*, *flogs* etc. Ao caracterizá-lo como um *microblog*, já que suas postagens permitem somente a inclusão de 140 caracteres, Zago (2008) associa a ele características multimidiáticas, como os mais diversos tipos de postagens textuais - notícias, mini ou microcontos, relatos, anedotas, comentários etc. -, às quais podem ser associadas fotos, vídeos e *links* de quaisquer materiais que forem desejados.

Partindo de uma definição clássica de narrativa como uma "forma de comunicação humana que, estimulando a imaginação e o devaneio, propõe uma experiência intersubjetiva na qual a realidade que a circunda se apresenta de forma indireta" (COSTA, 2002, p. 12), é possível dizer que, no Twitter, algumas produções se encaixam na chamada narrativa digital (SOARES, 2009; PERRECINI, 2010). No final dos anos 80, a digitalização de conteúdos como textos, imagens e sons permitiu à computação gráfica a criação de diversas formas de arte e narrativa: arte computacional, arte poética digital, ambientações multimídia, ciberarte, *net art*, *web art*, ciberinstalações, webinstalações etc. –, caracterizando a chamada arte eletrônica.

As artes eletrônicas podem ser definidas como obras abertas, rizomáticas e interativas, caracterizando-se principalmente por demandar a participação do público para se completar como manifestação artística, tendo como principal meta a navegação, a interatividade e a simulação. As principais características desses "gêneros" ou "tendências" são a participação – em que se "convida"

o usuário/experimentador/explorador para completar/intervir diretamente na execução da obra -, a criação coletiva – como a colaboração entre os artistas e os participantes e registros de interação que podem compor uma obra etc. – e a criação contínua – a "abertura" de uma obra para interações e eventualidades imprevisíveis diante do participante (SOARES, 2009; PERRECINI, 2010). Esses aspectos são possíveis pelo fato de as mídias digitais possuirem como algumas de suas características a liberação do polo de emissão de mensagens, a possibilidade dos usuários interagirem e produzirem conteúdos diversos (SANTAELLA, 2010), permitindo a ascensão de vertentes e vivências artísticas bastante distintas das anteriores.

Diante dessa contextualização, define-se como problema desta pesquisa: a criação literária improvisada de narrativas digitais, envolvendo microcontos e twittcenas promove a formação de subjetividades de jovens de periferia no uso das tecnologias? Essa pergunta revela, ainda, outros questionamentos: Como os processos de criação narrativa podem contribuir para a inclusão digital (ID)? Como ações de ID permitem a formação de subjetividades ao invés de sua padronização? Como entender a ID como "processo" e não como "estado"?

Essa pesquisa pretende ser um panorama de reflexões teóricas a partir de um relato de experiências diversas na realização da oficina Twittando e Rettwitando Microcontos através do Programa de Extensão Proi-Digit@l: Espaço de criação para inclusão digital de jovens da periferia de Recife, Olinda e Caruaru da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Esse programa utiliza cinco produtos comuns nos meios digitais – Blog, Áudio, Animação, Twitter e Vídeo – com a finalidade de fomentar habilidades essenciais ao letramento digital - leitura, interpretação e produção de conteúdos digitais. A partir dessas atividades, pretendeu-se promover aos participantes das oficinas – mais precisamente, jovens de comunidades de perifieria - um espaço em que pudessem criar e refletir sobre como empregar as

tecnologias digitais a fim de ressignificar sua realidade e, dessa forma, ampliar suas perspectivas de conscientização sobre suas próprias histórias. Ao empregar o improviso como um modo de desestabilizar o sujeito, pretende-se trazê-lo ao conflito natural por estar num estado de criatividade mais conectado ao inconsciente, ao irracional, ao emocional, a fim de fazê-lo redescobrir coisas novas sobre si mesmo e desenvolver alternativas e soluções de problemas em seu contexto.

1. #Incluindo&Criando – Improvisos (Digitais) Nossos de Cada Dia

As novas formas de interação no universo cibernético distinguem-se daquelas que as precederam por conta da integração cada vez mais entranhada entre o ciberespaço e o cotidiano das pessoas, influenciando mutuamente o mundo "virtual" e mundo "concreto" e atenuando os limites entre ambos. Nesse contexto, são criadas ferramentas como o *Twitter*, que possibilitam a emergência de novas sociabilidades e a reestruturação de diversas dinâmicas e repertórios culturais a partir do compartilhamento de informações e da interação em tempo real por meio de textos, imagens e vídeos. Por ser ainda um objeto de estudo recente, o *Twitter* pode ser compreendido ou como um site de *microblogging* (SEIXAS, 2011) – pela publicação de conteúdo em ordem cronológica inversa e pelo limite de caracteres – ou como micromensageiro (RECUERO; ZAGO, 2009; 2010) – pela aproximação com mensageiros como o MSN – ou ainda como uma rede social – pela criação de perfis públicos e pela explicitação das conexões entre os sujeitos.

Nesse cenário, emergem novas formas de letramento mediados pelos diversos dispositivos multimidiáticos, considerados por Soares (2002) como espaços de escrita e leitura que possibilitam novas maneiras de ler e escrever. A partir de conceitos como ‚alfabetizados' e 'não-letrados' digitais – em que o alfabetizado consegue ler as

informações nos diversos dispositivos e o letrado aplica estas informações em diversos contextos, além de produzir e compartilhar suas narrativas em distintas mídias –, o *Twitter* pode abranger práticas de leitura e escrita no ciberespaço a partir do estímulo à produção de conteúdo de forma que ultrapasse a decodificação de textos. Mas de que tipo de conteúdo estamos falando? Refere-se a todo o repertório cultural que se pode ser produzido e compartilhado – notícias, reflexões, ideias, sentimentos etc. – em seus mais diversos formatos e mídias – visual, sonoro, oral, escrito etc. -, já que as demandas comunicativas e expressivas são constitutivos do ser humano.

Nesse sentido, ter acesso às tecnologias e usar seus recursos e linguagens funciona como um complemento às necessidades inclusivas que atravessam as vertentes da expressividade e da comunicação, como uma forma de se ver representado midiaticamente de forma pública. Além da leitura de conteúdos produzidos por outros, os sujeitos podem, hoje, produzir seus próprios conteúdos no meio digital, complementando e até criticando as visões a respeito das comunidades as quais pertencem. Para conceber esses conteúdos, esses sujeitos precisam atravessar os chamados processos de criação, que envolvem o exercício de um olhar particular sobre o mundo e a representação desse olhar através de mídias, suportes e matérias-primas diversas – desde uma folha em branco até *bits* e *bytes*, passando pelo mármore, pela película, pelos sons, pela luz etc.. Pode até não ser percebido, mas o ser humano cria o tempo todo: ao falar, gesticular, escrever etc. Ao se relacionar com o mundo, os sujeitos empregam e realimentam seu repertório cultural de sinais, gestos, fatos, palavras etc. e refazem seus papéis na existência. Mesmo que não sejam consideradas práticas artísticas como as usualmente conhecidas, os hábitos e costumes cotidianos representam o modo de vida humano, seus objetivos e as escolhas feitas para alcançá-los – por mais inconscientes que possam parecer.

A intenção desse trabalho é, justamente, trazer essa percepção à consciência dos sujeitos participantes das oficinas, fazê-los se perceberem como criadores capazes de refletir sobre sua própria existência e seus papéis no mundo. A principal ferramenta empregada para conduzi-los a esse exercício reside na criação narrativa – entendida como a prática de imaginar ou relembrar eventos - através de microcontos e twittcenas[1] como uma forma de desenvolver percepções subjetivas sobre a realidade a partir da leitura e a interpretação de mundo, funcionando como um passo inicial no desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa necessária. Essa criação escrita literária e dramatúrgica procura adentrar nas práticas de improviso como uma forma de "desautomatizar" a criação, tornando-a viva e presente em seus praticantes como uma forma de estimular a criatividade como um uso contextualizado, lúdico e dinâmico da ferramenta *Twitter*. As bases do improviso tratado neste artigo referem-se às práticas de Keith Johnstone, encenador teatral cujos ensinamentos e livros concentram-se no chamado "teatro de improvisação" e que, ainda hoje, exercem grande influência nas artes cênicas.

Em seus escritos, Johnstone (1983; 1999) descreve que o motivo que o conduziu ao exercício constante da criação improvisada no teatro estava relacionado à constatação de que havia perdido a percepção de sua capacidade imaginativa, quando, afirma ele, começou a se interessar por pintura. Segundo ele, ao aprender as „regras" da representação imagética - como perspectiva, equilíbrio, composição etc. -, era como se tivesse reaprendido a desenhar, dando uma forma ao que estava diante de si ao invés de capturar o que, de fato, estava lá. Posteriormente, Johnstone investiga a imaginação, permitindo-se surpreender pelas formas, conteúdos e sensações que ela provoca, gerando novas formas de perceber e lidar com o mundo

1 Nomenclatura concebida especialmente para a oficina de microcontos no Twitter. Entendida como a criação de diálogos em duplas (como em textos teatrais) unidos por *hashtags* (#).

externo à mente. A partir dessas bases, Johnstone criou o chamado „teatro-esporte", que trabalha com exercícios de improvisação baseados apenas na habilidade do ator em lidar com o inesperado da criação da cena, pois não trabalha com um texto pré-determinado ou marcas de direção.

Quando se considera esse método aplicado à criação narrativa, essa reconfiguração da capacidade criativa pode conduzir os indivíduos a mudanças de comportamento, já que a ação criativa pressupõe que a "capacidade de reflexão sobre o que fazemos, em especial sobre o que fazemos com nós mesmos" (SCHOLZE, 2007, p 62). Depois de conhecer esse universo do improviso e da criatividade cotidiana, percebe-se que é possível relacioná-lo a atividades que possam ser disseminadas via *Twitter*, já que a instantaneidade e o imediatismo das publicações nem sempre vêm atreladas a uma compreensão mais coerente e libertária sobre o mundo em volta. Com essa diversidade, a produção realizada pelos jovens participantes da oficina parte do pressuposto de que a aprendizagem das técnicas para a criação não se finda em si mesma, mas precisa ser contextualizada de acordo com os objetivos definidos. E, para que se concretize, faz-se necessário respeitar o processo de criação dos indivíduos e enfatizar a experimentação com as tecnologias digitais de modo a investigar as possibilidades expressivas e comunicativas que a narratividade proporciona como ação concreta de forma individual e coletiva.

2. #UmasVáriasInfinitas – Possibilidades no Improviso com Literatura e Dramaturgia no *Twitter*

A partir da motivação para realizar o tipo de intervenção supracitada, a criação de metodologias pela equipe do programa ganha mais um caráter de "vivência" cultural, crítica e criativa do que propriamente de aprendizado como se conhece. Nessa compreensão, a diversidade de ações e de durações das atividades

oferecem resultados distintos como, por exemplo: a) oficinas breves, que funcionam mais como *flashmobs* que inspiram e motivam os participantes a procurarem mais; b) atividades criativas praticadas regularmente em sala de aula, que permitem certo aprofundamento dos conteúdos dentro das comunidades escolar e externa; e c) a pesquisa e o desenvolvimento criativo de forma autônoma, que conota a absorção da responsabilidade pelas próprias práticas criativas ao invés da dependência de estímulos externos. Para a realização deste artigo, optou-se por investir em oficinas breves, para as quais foram criadas duas metodologias distintas. Após a reflexão sobre os processos e os resultados de cada método, foram sugeridas e realizadas mudanças que, por sua vez, alteravam também as formas de participação e criação dos sujeitos.

Na metodologia A, foram discutidos tópicos como *web*, redes sociais, inclusão digital, letramento e narrativas digitais, para que os participantes percebessem e refletissem sobre essas temáticas. A equipe apresentou vídeos referentes ao *Twitter* e ao gênero conto, a fim de explicar as ferramentas, linguagens e contextos de uso do *Twitter*, discutir o gênero textual conto e estimular a criação dos participantes. A partir disso, foi proposto aos alunos que criassem um conto individual, escrito em papel, para que, em duplas, as narrativas pudessem ser unidas. Em seguida, essas duplas criaram novos contos, unidos por uma *hashtag (#)* com o título do mesmo – no formato #titulodoconto. O resultado desse processo foi a criação de cinco microcontos que possuiam as particularidades citadas por Soares (2009) e Perrecini (2010): participação - já que outros usuários podiam colaborar facilmente com as narrativas que estavam sendo criadas -, criação coletiva - os participantes interferiam uns nas narrativas dos outros, criando microcontos que tinham uma estrutura mais rizomática ou hipertextual - e a criação contínua - os microcontos podiam ser recriados perpetuamente a partir de novas postagens que empregassem as mesmas *hashtags*.

Dentre os dezesseis participantes, oito continuaram as postagens na plataforma após a oficina, mas sem empregar a narratividade ficcional, podendo receber a alcunha de "narrativas de si", visto que apresentavam como principal característica um registro ou comentários sobre o real, relacionando "a experiência íntima e a exposição pública" (LEROUX, 2010, p. 260). A partir dessa constatação, foram identificados entraves que dificultaram a relação com o ato narrativo e, por consequência, restringiam a prática desses sujeitos no *Twitter* à criação de narrativas de si. Em primeiro lugar, a lógica analógica - ou seja, o uso do papel - mostrava certa contradição nessa tentativa de aproximar o *Twitter* das práticas cotidianas; em segundo lugar, o estímulo à atividade criativa apresentava-se de forma "engessada", sem demonstrar os atrativos do processo de criação; e, em terceiro lugar, o sucesso da oficina dependia excessivamente da vontade dos sujeitos em praticar a escrita – o que, infelizmente, não parecia ser o objetivo dos participantes das oficinas.

Para solucionar esses dilemas, criou-se a metodologia B, que procurava desenvolver a prática criativa de maneira mais lúdica, focando no desafio de improvisar e na diversão do processo como estímulos à escrita. Empregou-se como método motes de escrita criativa atrelados a duas frentes: uma, à prática dramatúrgica, ou seja, na criação de ações a partir de diálogos dentro de uma estrutura narrativa que remetesse mais aos espetáculos teatrais do que à literatura propriamente dita; outra, à criação literária através de microcontos, mas, dessa vez, utilizando como mote palavras-chave escolhidas pelos próprios sujeitos, procurando tornar essa atividade o mais próxima possível desses.

Depois de iniciar com uma breve discussão sobre inclusão digital, realizou-se uma apresentação sobre o *Twitter*, com as explicações anteriores sobre suas funcionalidades. Depois, apresentaram-se as atividades que seriam realizadas - introduzindo o gênero microconto através da leitura de alguns exemplos contidos

em perfis no *Twitter* (como @ContosVersos, @microcontos, entre outros). Posteriormente, apresentou-se o formato twittcenas a partir de exemplos criados em oficinas anteriores para, em seguida, trazer os motes de criação de situações dramáticas previamente preparados pela equipe. Trabalhados em duplas, esses motes de criação eram pequenos papéis distribuídos, contendo alguns indicadores, como no exemplo a seguir:

Personagem 01 - Filho (10 anos)

Personagem 02 - Mãe (30 anos).

Contexto da Cena - Filho pede a Mãe para se separar do Pai pois sente-se discriminado na escola por ser o único que não tem pais divorciados.

Frase Inicial - Filho: “Mãe, tenho um pedido a lhe fazer”.

A partir da leitura desse mote, cada dupla desenvolveu as situações dramáticas à sua maneira, postando as falas de cada personagem no *Twitter* de acordo com seus próprios fluxos criativos. A intenção era que, mesmo que a situação estivesse descrita claramente no contexto, a criação dos diálogos pudesse conduzir as narrativas para caminhos particulares e imprevistos. O tempo para realização do exercício também se mostrou como elemento-chave da atividade, já que, ao determinar somente cinco minutos para conclusão da escrita (independente da situação se resolver ou não), os participantes eram, de certa forma, estimulados a raciocinar rápido e criar de forma mais livre e sem muita reflexão. Esse mote, em uma das oficinas, terminou gerando a seguinte twittcena:

Perfil B01 - #separapais - Mãe, tenho um pedido a lhe fazer.

Perfil B02 - #separapais - Pode desembuchar!

Perfil B01 - #separapais - quero ser igual aos meu (sic) colegas da escola...

Perfil B02 - #separapais - Como assim? Igual como? São nossas diferenças que nos tornam bonitos!

Perfil B01 - #separapais - quero ter duas casas, dois pais e duas mães...

Perfil B02 - #separapais - Está andando com quem pra ter uma ideia dessas? Que besteira! Por acaso quer ser adotado?

Perfil B02 - #separapais - Essa ideia de fazer coisas da modinha igual aos outros para ser popular deixa você sem identidade sabia?

Perfil B01 - #separapais - não!!! meus colegas têm duas casas, dois pais, dois tudo...

Perfil B02 - #separapais - A nossa condição é essa e somos felizes do jeito que somos. Isso não é op (sic) suficiente para você?

Perfil B01 - #separapais - você não entende? quero ser igual a eles. quando a mãe ou o pai ficam chatos eles vão para a outra casa. É muito legal!!

Depois que cada dupla encerrou sua twittcena, cada uma delas foi lida e comentada pelos oficineiros, pelas duplas criadoras e pelo grupo geral, enfatizando as facilidades, dificuldades e, principalmente, os sentimentos despertados durante o processo criativo. Em comparação à concretização da primeira metodologia, os participantes se mostraram muito mais à vontade e desprendidos no ato narrativo, permitindo-se adentrar em uma lógica distinta do cotidiano regrado a que estão acostumados. Além disso, o fato de exercitar primeiramente a criação em duplas contribuiu para tornar a criação escrita menos “assustadora” e dificultosa para os participantes, o que auxiliou no exercício posterior. Para a criação dos microcontos, o exercício consistiu em solicitar que cada participante escolhesse como título

ou tema uma palavra que lhes remetesse a algum sentimento que lhe agradasse ou incomodasse, conduzindo a uma diversidade imensa de criações, como as palavras “esperança“ e “medo“, que geraram os microcontos a seguir:

> *Esperança de acordar após um dia maravilhoso e vê-la se repetir mais uma vez. E ao dormir pensar novamente no próximo dia* (Perfil B02).

> *Cair não é fácil, mas é uma de nossas possibilidades enquanto seres contraditórios e insatisfeitos em busca do intangível* (Perfil B03).

Nessa etapa, apesar de conservarem o sentimento de diversão com a atividade, os participantes estavam bem mais focados na seriedade que o exercício da criação artística literária parecia exigir deles, mas sem demonstrarem cansaço ou desestímulo. Pelo contrário, eles pareciam estimulados a lidar com outra postura criativa, mais voltada para o interior de suas sensações, como se a procura por palavras que expressassem devidamente os significados pretendidos se tornasse, de fato, uma brincadeira mais séria. Depois da finalização da rodada de microcontos, os mesmos foram lidos e comentados da mesma forma que os anteriores. Houve também o exercício da criação de um microconto surpresa: os participantes foram desafiados a criar outros microcontos, mas a partir de palavras-chave sugeridas de improviso pelos oficineiros ou, em alguns casos, a partir de desenhos concebidos durante a oficina. Em outros casos, quando existiu tempo disponível, realizou-se como atividade de encerramento a criação de uma twittcena surpresa, em que um único mote foi distribuído para todas as duplas, gerando diálogos completamente distintos de acordo com os participantes.

Ao comparar os resultados obtidos na metodologia A e na B, percebeu-se um envolvimento maior dos participantes no processo criativo, já que a ludicidade presente nas ações do improviso tornaram a criação mais um desafio do que um obstáculo. Os participantes

pareciam sentir a criação como um exercício de liberdade através da transformação da plataforma *Twitter* em um espaço expressivo e experimental de sentimentos que normalmente se restringiriam ao interior da mente. Com a continuidade desses exercícios, as potencialidades criativas e comunicativas nesses espaços virtuais poderiam, ainda, ser ampliadas, pois, como os jovens almejam expor a si mesmos nas mídias sociais, expressar suas ideias, empregando uma narratividade de si mesmos, a criação literária pode funcionar como um estímulo a esse tipo de produção. A partir dessas metodologias, a equipe responsável pela oficina Twittando e Retwittando Microcontos ampliou seu alcance e reconfigurou suas práticas, fazendo consigo mesma o que almeja de seus participantes: (re)criar-se constantemente a partir de suas bases, promovendo novas formas de ver a si mesmo e suas intervenções no mundo.

3. #Ser&EstarNoCiberespaço - Considerações Finais

A partir da realização dessas atividades, percebeu-se que as mudanças sucessivas na metodologia da oficina Twittando e Retwittando Microcontos possibilitaram aos jovens a vivência de um processo criativo que favorecia as características do microblog e, consequentemente, a formação de subjetividades intrínsecas ao meio digital. Dentro desse contexto, conclui-se que a produção de narrativas digitais no *Twitter* pôde motivar e proporcionar criações narrativas que estimulavam a ludicidade e mostravam que o processo inventivo pode ter menos entraves. Se a construção narrativa reverbera na construção de identidade individual ou coletiva, faz-se cada vez mais imprescindível formar novos “receptores”, novas narrativas, novos protagonistas. Ou seja, novos meios demandam a formação de novos “autores”.

Ao empregar o improviso como forma de ampliar as percepções sobre o ser e o estar no mundo, pretende-se estimular os participantes das oficinas a recriarem e descobrirem novas formas de tornar as tecnologias parte de seu cotidiano e de si mesmos, como se fossem extensões do futuro que almejam alcançar. A partir dessas experiências, a equipe percebeu que o "sucesso" ao atravessar os processos criativos promovidos nas oficinas reside em desenvolver subjetividades e não em aprender técnicas, ou seja, focar mais no que o processo criativo provoca do que na narrativa em si como um resultado. Essa compreensão evidencia as demandas pela autonomia dos sujeitos para continuarem criando, exercitando a inclusão digital de forma mais contextualizada e não como uma finalidade em si mesma e promovendo a formação de subjetividades e não sua homogeneização.

Através da compreensão menos "estática" e mais "elástica" de inclusão digital (menos como "estado" e mais como um "processo" que envolve uma complexa dialética de forças e dimensões), os sujeitos podem ampliar suas concepções e perspectivas de ID, descobrindo formas particulares de ver e participar do mundo virtual e concreto. Porém, como se trata de um processo de descoberta que, muitas vezes, não se faz sozinho, mostra-se cada vez mais necessária a vivência de situações educacionais que conduzam os usuários a esta conscientização e, por consequência, permita o exercício de suas possibilidades expressivas e comunicativas. É preciso enfatizar bem mais a expressão ao invés da exposição, mais a produção do que a reprodução de conteúdo, possibilitando aos participantes descobrirem como podem contribuir com a diversidade de leituras e interpretações sobre os distintos aspectos e signos culturais com que se convive.

Após essas reflexões e orientações, esse estudo pode prosseguir com novos direcionamentos, métodos e resultados quando se deixa em aberto outros questionamentos para pesquisas posteriores: Depois de criar texto, áudio e imagem separados, que

insights aparecem para criação multimidiática no Twitter? A inclusão digital é algo que se "carrega consigo" ou que se estabelece quando se está usando alguma tecnologia? Em que a Inclusão Digital e a Criação Narrativa contribuem na ressignificação dos modos de viver individuais? São questões que permitem multiplicar e diversificar os pensamentos a respeito das formas e meios de sujeitos considerados excluídos encontrarem condições de se incluirem no ciberespaço... se sentirem a necessidade de fazê-lo.

4. Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Marco. **Dimensões da inclusão digital**. São Paulo: All Print Editora, 2010.

BUZATO, Marcelo. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 38, maio/ago. 2008.

CHAGAS, Maria Neuza Pedrosa. **Projeto Informática para a Comunidade**: Uma Perspectiva de Inclusão Digital sob o Olhar dos Alunos Participantes. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2011.

COSTA, Cristina. **Ficção, Comunicação e Mídias**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

CUNHA, Cybelle R.C. **Cibercultura e Inclusão Digital**: Perspectivas e Concepções de Jovens de Escolas Públicas. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

JOHNSTONE, Keith. **Impro** - Improvisation and the theatre. 3. ed. London: Methuen, 1983.

_____. **Impro for storytellers**. NY: Routhledge, 1999.

LEROUX, Liliane. Informação e autoformação nas narrativas de si: o compromisso com a verdade e o desvio ficcional. In: **Liinc em Revista**, v.6, n.2, setembro, 2010, Rio de Janeiro, p. 260-272.

PERRECINI, Mirco. As Narrativas Digitais: Questões Estéticas e Relatos de Patologias nas comunidades Virtuais. **Educativa**, Goiânia, v.13, n. 1, p. 11-44, jan/jun. 2010.

RECUERO. Raquel; ZAGO, Gabriela. Em busca das "redes que importam": redes sociais e capital social no Twitter. In: **Líbero**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 81-94, dez. 2009

_____. "RT, por favor": considerações sobre a difusão de informações no Twitter. In: **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, Unisinos, v.12, n.2, p. 69-81, maio/agosto. 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTANA, Flávia B. F. **A Escola Itinerante de Informática da Prefeitura do Recife**: Instrumento de Inclusão Digital Subalterna ou Emancipatória (?). 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Recife. 2011.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si e a estética da existência. In: **Em Aberto**, Brasília. V. 21, n. 77, p. 61-72, jun. 2007.

SEIXAS, Lia Fonseca. Os gêneros jornalísticos no Twitter. Um estudo comparativo de organizações jornalísticas. In: **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, v.2, n.25, p. 33-50, dez. 2011.

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

SOARES, Rosana de Lima. Narrativas Digitais: desvios do jornalismo no ciberespaço. **Revista Galáxia,** São Paulo, n 17, p. 95-106, jun, 2009.

SORJ, B. e GUEDES, L.E. Exclusão Digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos**. CEBRAP. N.72. junho de 2005

ZAGO, Gabriela da Silva. O Twitter como suporte para produção e difusão de conteúdos jornalísticos. In: **6o Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo,** 2008, São Bernardo do Campo, SP. 6o SBPJor, 2008. p. 1-15.

ISSN 1981-6081

Hipertextus revista digital

http://www.hipertextus.net
revista@hipertextus.net

DA EDUCAÇÃO EM LINHA PARA A EDUCAÇÃO VIRTUALIZADA: UM OLHAR CONTEMPORÂNEO SOBRE AS POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO ONLINE

Bruno J. B. Galasso
(Instituto Nacional de Educação de Surdos)
brunogalasso@uol.com.br

RESUMO: O presente trabalho tem como objeto de estudo a educação online, apresentando os principais elementos do ensino online colaborativo, com intuito de problematizar as características de virtualização, interação, colaboração e mediação, que representam fatores essenciais para compreensão teórica e empírica dessa modalidade de ensino. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que estrutura e sustenta a argumentação a respeito dos elementos essenciais à educação online colaborativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação online; Virtualização; AVA.

ABSTRACT: This work has as object of study online education , with the main elements of collaborative online learning , aiming to discuss the virtualization features , interaction, collaboration and mediation , which are key factors for theoretical and empirical understanding of this type of education . For this, a literature search was performed which structure and support the argumentation on critical components to the collaborative online education.

KEYWORDS: Online education; Virtualization; VLE

0. Introdução

Na sociedade contemporânea, os conceitos tecnologia e sociedade não podem ser entendidos ou representados separadamente, pois as revoluções tecnológicas penetram em todos os domínios da atividade humana. Ocorre que a crescente evolução tecnológica

afluiu na progressiva quantidade de conhecimentos humanos e nas tecnologias que os viabilizaram em detrimento de métodos, conteúdos e formas de interação tradicionais. Nesse contexto, as tecnologias modernas vêm se caracterizando por uma dinâmica que afeta a informação e a comunicação, bem como os indivíduos em sua composição corporal e mental, os quadros coletivos da sensibilidade, o fazer econômico e o exercício da inteligência. Dessa forma, seria um erro tomar a tarefa do educador como algo desarticulado desses fatos. A realidade compreende sistemas educacionais, mas também diversos outros sistemas que influenciam a educação e dela sofrem influência.

Na força propulsora de transformações, sociedade e educação se veem, atualmente, frente a inúmeros desafios para garantirem a formação de cidadãos conscientes e críticos, que tenham fortalecida a capacidade de reflexão e de participação do desenvolvimento econômico e cultural do ambiente em que vivem. Por isso, é preciso reconhecer que o momento em que estamos vivendo, denominado por Castells (1999, p. 67) como “intervalo histórico”, é um período de reorganização da sociedade ao redor das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), na qual as TDIC representam o núcleo em cujo entorno orbitam as inovações em áreas diversas; interfaceadas por uma linguagem digital comum.

A expansão das TDIC concede possibilidades ao processo educativo, impelindo-o para novas perspectivas de diálogo e de interação cultural. Trata-se de uma oportunidade para a ampla abertura das instituições de ensino para o mundo. As TDIC não são boas nem ruins, tampouco são neutras, elas podem ser condicionantes ou restritivas, do modo a abrir de um lado, e de outro, fechar o espectro de possibilidades. Mas, no caso específico da educação, a apropriação de soluções recorridas no passado, ou até em países tecnologicamente mais desenvolvidos, também pode ser ardilosa ao apresentar defasagem ou inadequação. Além disso, a adesão

às tecnologias de informação e de comunicação na educação não pode vir desacompanhada de uma nova perspectiva a respeito dos conceitos de comunicação, interação, colaboração e virtualização.

No que diz respeito à educação *online*, nosso país vem enfrentando sérios problemas como: a descontinuidade da legislação, das políticas públicas e de financiamentos; a utilização de modelos inadequados de ensino; o alto custo dos sofisticados equipamentos importados e de softwares; a escassez de material disponível na rede em língua portuguesa; a pouca experiência de ponta; a escassez de profissionais com experiência para criar e operar a educação online (LITTO, 2006). Além disso, a educação online praticada no país ainda se confunde, muitas vezes, com os modelos fordistas de educação a distância, pois tal concepção encontra ressonância e apoio, podendo ser classificada como um dos modelos de educação a distância diretiva. Esse modelo educacional de educação a distância diretiva parece óbvio em relação à estrutura e produção industrial, e a não participação dos sujeitos que vivenciam essa experiência de ensino. Entretanto, esse modelo ainda é majoritariamente o mais utilizado, principalmente dada a grande redução de custos, explicada pelo fato dos tutores serem mal remunerados e, na maioria das situações, sem experiência e conhecimento de trabalho em ambientes *online.*

Contrapondo-se à concepção de que educação *online* contemporânea é mero método de instrução, que torna o estudante um receptor de conteúdos, algumas universidades incorporaram, nos últimos anos, um discurso baseado nas teorias interacionistas e conectivistas de educação. Por isso, passaram a enfatizar que educação *online* é uma experiência de aprendizagem coletiva, e todo o processo de ensino deveria estar centrado no aluno. Para além disso, faz-se importante ressaltar que ela não é apenas uma evolução histórica da educação a distância, pois apresenta características próprias, e também pode ser trabalhada presencialmente. Assim, a partir das contribuições de teóricos interacionistas e das possibilidades

que o ambiente virtual cria, é possível encontrar argumentos fortes para superar a visão simplista da educação *online*.

1. Ciberespaço: um espaço em formação *ad infinitum*

Antes de analisar a educação online e suas concepções, faz-se necessário compreender esse tipo específico de socialização contemporânea na qual a educação online é somente uma vertente, pois apenas com o entendimento do ciberespaço pode-se perceber que a educação online é um modelo completamente distinto da educação tradicional, e até mesmo de outras formas de educação a distância sem o suporte do computador e da Internet.

Esse meio de socialização não possui um *locus* de realização concreto, mas se dá a partir da ambiência midiática, do que circula no que entendemos como uma nova esfera pública, mediada pelos meios. Nesse contexto, os meios são instrumentos de produção e disseminação dessa cultura que entra em circularidade. Se, por um lado, as mídias são produtoras e produtos de cultura, por outro, os indivíduos contemporâneos vivem imersos na cultura das mídias, cultura midiática ou cibercultura. Assim, compreende-se cibercultura como a cultura do ciberespaço.

Esse contexto, por sua vez, centra-se na lógica de um novo modelo de comunicação, informatizado, de bit e byte de dados. Investigar esse espaço, que constitui a sociedade da informação, é mergulhar em um novo espaço antropológico, que é interpenetrado por outros tantos espaços antropológicos, o que dilui as fronteiras e transforma os limites em pontos de referência contingentes. (LEVY, 1999)

Tenta-se mapear o que é inapreensível e se manifesta pelas relações sociais que emergem e dão forma às redes sociotécnicas.

Relações estas que, por sua vez, compõem a trama de relações sociais determinadas e determinantes do que somos e dos rumos que vamos seguir como humanidade, ou seja, é uma forma cultural que vem emergindo na sociedade através da simbiose entre cultura, sociedade e tecnologias digitais.

A principal característica do espaço em questão é o fator da desterritorialização, pois não se trata de um espaço físico, palpável. Caracteriza-se por um espaço não físico que surge da trama que entrelaça as redes digitais, engendrando significativas mudanças na dinâmica da vida da sociedade contemporânea, capaz de alterar a cultura, a comunicação e a educação. Tais mudanças vão sendo, aos poucos, incorporadas no cotidiano, e resultam em um novo contexto de interação e troca, por meio da construção coletiva e da partilha de informação.

Os veículos informativos anteriores à criação do ciberespaço se adequaram rapidamente à nova realidade, passando a dar um tratamento novo à informação, aproximando a mídia do público, permitindo interações, isto é, a participação dos sujeitos na produção/difusão da informação, conhecimento e aprendizagem, por meio de um "faça você mesmo" — uma lógica imperativa na relação ensino/aprendizagem que conduz a um aprender/fazendo. Com a possibilidade de transitar do mundo físico para o virtual, transformou-se, por fim, o modo de fazer as coisas, o tempo e o espaço, pois estes se fundem em espaço/tempo/real na teia de aparelhos digitais interligados pelas redes. O referencial cartesiano do concreto, palpável, por vezes visível não somente aos olhos, mas ao tato — comum ao universo físico —, cede aos apelos da imaginação e da interação dos sentidos ao apresentar-se como um devir: por vezes uma (re)apresentação e/ou simulação do que existe no mundo territorial e por outras, passível de vir a existir, ou virtual.

O ensino online, exercido de forma adequada, pode apropriar-se das características do ciberespaço e fornecer condições culturais favoráveis ao pleno desenvolvimento das potências mentais de cada aluno, baseada na interação e na mediação de conhecimentos.

Entretanto, é preciso ficar atento ao fato de que, ao partilhar em rede, metadados informacionais nem sempre são transformados em conhecimento. Isso aumenta a preocupação em aliar as potencialidades desse novo ambiente com as ferramentas pedagógicas. Essa é uma questão que tem sido amplamente discutida, já que, claramente, há uma necessidade de gerir a produção da informação disponível no processo didático-pedagógico, além da necessidade de letramento digital, implicando destreza na gestão da memória individual, distribuída pelos mais variados suportes de informação.

2. Educação Online

Percebe-se que a evolução das tecnologias de informação e comunicação tem alterado e conquistado novas dimensões, particularmente no que se refere à educação. Por isso, entende-se a educação online não apenas como uma evolução ou um sinônimo de ensino a distância. Trata-se de uma modalidade que pode ser vivenciada e exercitada tanto como um modelo de ensino como para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais (b-learning) e totalmente a distância ou híbridos, quando os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por algum tipo de tecnologia.

A interação e troca estabelecidas pelo estudante, bem como a simulação e a locação de sua existência nesses ambientes, são marcadas por dispositivos semióticos que contribuem para a (in) formação. Dispositivos visualmente distribuídos em uma interface

hipertextual WEB, que propicia e admite o erro como condição necessária à construção de autorias em processos de produção/ difusão da informação, conhecimento e aprendizagem.

Assim, na educação online o estudante é convidado a um deslocamento de papéis assinalado por escolhas múltiplas em que pode assumir várias características de uma identidade ou "identificações sucessivas", tendendo para o afastamento cada vez maior do papel de espectador passivo, e assumindo características como marcas reais de uma personalidade (MEDEIROS, 2000). Para Molina (2007, p. 42) os predicados de participativa e colaborativa dizem respeito a uma ciência educativa crítica, para a qual vêm se caminhando as práticas, os entendimentos e os valores educativos.

Nesse sentido, a educação online não pode ser confundida com uma entregadora de dados informacionais, pois é responsável pela construção da concepção compartilhada, de modo coordenado e singular. Trata-se de um processo em que os alunos interagem, compartilham e edificam o aprendizado mutuamente, por meio da construção conjunta do conhecimento, respeitando a iniciativa própria de cada aluno. O aprendizado que ocorre no ambiente online dispensa hierarquias e, ao contrário, alicerça-se no esforço coordenado em busca de um objetivo comum.

Vale assinalar, também, que a educação online dá valor ao processo de aprendizagem coletiva e evolui de forma mais qualitativa do que quantitativa, pois aproxima os alunos e os incentiva ao compromisso, à responsabilidade com os colegas e a determinadas ações perante o grupo, além do compartilhamento de autoridade e compromisso mútuo. Para isso, os agentes do ensino devem coordenar esforços e manterem-se de forma sincronizada. O trabalho conjunto e a ajuda mútua estimulam "a iniciativa, a atenção aos pormenores, e o empenho na atividade [...] os colegas mais capazes podem facilitar

a aprendizagem dos mais fracos sem serem prejudicados com isso" (NEUMAN, 1997, p. 17).

Dessa forma, a utilização das TDIC na educação online resulta na redefinição do que é ensinar e aprender colaborativamente. Atualmente, com as tecnologias colaborativas, dá-se a interação entre pessoas através de redes de comunicação, potencializando os processos de educação. O quadro a seguir resume a evolução da tecnologia educacional nos últimos tempos.

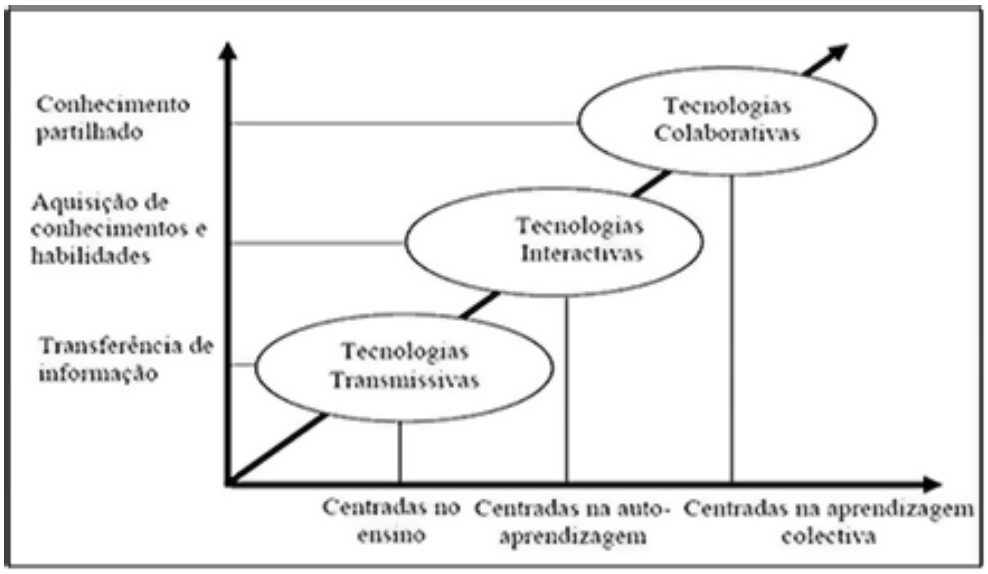


Figura 1 - Evolução das tecnologias e sua relação com a aprendizagem

Partindo das "tecnologias transmissivas", associadas à transmissão e distribuição de conteúdos, nas primeiras fases da formação a distância, evoluiu-se para tecnologias mais interativas, que permitiam algum tipo de interação com o conteúdo por meio da máquina. Atualmente, com as "tecnologias colaborativas", surge a interação entre pessoas através de redes de comunicação, emulando os processos de comunicação.

Com o advento das “tecnologias colaborativas”, que se caracterizam pelo estabelecimento de altos níveis de interação comunicacional entre os intervenientes nos processos de formação, criam-se condições para a transformação dos processos formativos de acordo com um novo modelo mental, no qual é possível combinar independência, autonomia e colaboração.

Essa evolução tecnológica, ou seja, a transformação das tecnologias da comunicação em tecnologias da colaboração, não tem apenas a virtude de possibilitar a emergência de uma aprendizagem ativa, mas é também um incitamento para ir além da aprendizagem individual e para inscrever uma nova forma de aprendizagem em comunidade. Contudo, é necessário avançar das “tecnologias colaborativas” para a utilização colaborativa das tecnologias. A colaboração não é uma propriedade das tecnologias, mas estas podem fornecer a infraestrutura necessária para o estabelecimento de relações sociais e de trabalho, potencializando a colaboração.

Os ambientes virtuais educativos cada vez mais vêm valorizando a colaboração, que tem sido vista não apenas como uma importante estratégia pedagógica, mas como uma filosofia do ciberespaço.

A convergência da colaboração com o potencial inovador das tecnologias parece conduzir à criação de novos espaços, com possibilidades mais alargadas de comunicação, de interação, de relacionamento social e de trabalho colaborativo, associado a novas formas de aprendizagem e formação. Independentemente de se tratar de uma evolução, de uma revolução ou de apenas mais um modelo de educação, o que aparenta é que dispomos, atualmente, da oportunidade de aprender mais, diferente e de forma diversificada.

Ao professor da educação online, o fator colaboração contribui para romper com a cultura de isolamento impregnada em outros modelos de educação. Cabe ao docente ter vivência estratégica de colaboração, bem como refletir sobre as teorias metodológicas

adequadas e projetos didáticos próprios para serem aplicados nesses ambientes colaborativos. As propostas educacionais devem ser dinâmicas e ativas de modo a levar o docente, tal qual o aluno, a experiências além do ensinar, focadas também em novas formas de aprender.

As atividades colaborativas desenvolvidas nos ambientes virtuais de aprendizagem requerem a participação de todos os agentes do ensino. A articulação entre professor e aluno deve ser permanentemente, pois são eles os membros ativos da aprendizagem colaborativa, compartilhando experiências, pesquisas e descobertas na construção do conhecimento.

3. Hipermídia e a arquitetura da informação

A colaboração, a interação e a boa utilização das ferramentas digitais são características próprias do contexto da hipermídia. Esse instrumento de comunicação, que reside no ambiente online, integrando ou mesclando textos, imagens, sons, e vídeos, em processo de interação com o usuário, abre-se "para a experiência plena do pensamento e da imaginação, como um processo vivo que se modifica sem cessar, que se adapta em função do contexto e, enfim, joga com os dados disponíveis" (MACHADO, 2001, p. 109). Chamam-se hipermídia os sistemas de representação de conhecimento, nos quais a informação e seus diversos elementos são articulados de diferentes modos, pois os usuários do sistema possuem diferentes expectativas. Pela hipermídia, navega-se por meio de links, que conduzem a descobertas de ligações conceituais entre os temas que se encontram em sessões que se relacionam entre si.

Para Bonfim & Malteze (2006, p. 4), caminhando pela hipermídia, no ambiente online, o estudante tem o poder de traçar seu itinerário

e decidir a forma como percorrê-lo, mesmo que as possibilidades sejam pré-determinadas. A não linearidade traduz o modo de pensar do ser humano. A hipermídia é um instrumento que permite aquele que o arquiteta, “inventar mundos e regras para a contribuição de seu enredo”. Para a elaboração de um projeto de arquitetura pedagógica, “é fundamental que seja construído um mapa de delineamento de demandas, bem como dos recursos técnico-midiáticos disponíveis, além do cuidado com os conteúdos e as linguagens hipermidiáticas possíveis e indispensáveis para este tipo de tecnologia” (MELO et al., 2009, p. 20).

Na educação online, a plataforma de aprendizagem deve apresentar-se ao usuário de forma simples, interativa e transparente, tendo, portanto, a capacidade de funcionar em segundo plano e revelar os conteúdos, as mensagens e a interação entre os usuários do ambiente virtual.

Nesse contexto, a integração de hipermídias a ambientes virtuais de aprendizagem adota contextos semântico-cognitivos, que se apoiam em estruturas de expectativa e dependem dos atos de significação. Isto é, a linguagem passa a ser vista de modo diferenciado e o pensamento é mapeado por domínios de conceitos distintos, estruturado por esquemas de imagem. Trata-se de um contexto que conta com fatores conjunturais e pragmáticos e, com isso, dá margem ao processo de criação de significados.

São variadas as consequências, em termos educativos, que advêm das particularidades apresentadas por esses sistemas, na medida em que proporcionam a criação de ambientes de aprendizagem com os quais o aprendiz pode interagir diretamente. Tal perspectiva do contexto educacional faz com que o ensino online se torne multirreferencial, favorecendo pesquisas dos fenômenos a serem estudados nas diversas matérias, bem como a identificação e análise das ocorrências do dia a dia.

As novas opções de ligação à escala mundial, através de modos nunca antes alcançados, proporcionam ambientes com oportunidades únicas de aprendizagem, pois o espaço considerado como distância física entre o aluno e o professor, entre dois alunos ou entre um aluno e a fonte de recursos, deixa de ser um obstáculo à aprendizagem (HAMILTON; ZIMMERMAN, 2002, p. 268).

A hipermídia desenhada para ambientes virtuais de aprendizagem valoriza a metodologia centrada no aluno, exigindo ambientes online amplos, que forneçam a sensação de espaço e de lugar para se trabalhar. Esses ambientes devem ser acolhedores para um indivíduo ou uma comunidade de aprendizagem. Essa perspectiva construtivista gera um ambiente apropriado para o trabalho em conjunto, onde os alunos possam se apoiar uns nos outros "quando usam uma variedade de ferramentas e recursos de informação na perseguição de metas de aprendizagem e em atividades de resolução de problemas" (WILSON, 1995, p. 27).

A plataforma de ensino online necessita, então, caracterizar-se em um espaço que funcione como uma interface uniforme de um sistema de informação distribuída, na qual os materiais que são objetos de aprendizagem podem ser pesquisados e mostrados de uma forma fácil e intuitiva.

Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver um novo olhar sobre ambientes interativos mediados por computadores para buscar uma melhor qualidade dos recursos hipermidiáticos na educação. De acordo com Melo et al. (2009, p. 21-22), "esses ambientes só podem auxiliar no processo de construção do conhecimento se, por trás de sua implementação, existir um profundo conhecimento da comunicação humana". É necessário entender que pouco adiantam recursos informáticos sofisticados, "se o aluno de cursos online, por exemplo, se sente preso e com sérias dificuldades de interagir, tirar dúvidas com seus tutores".

Desse modo, os ambientes online de educação podem constituir-se em espaços educativos flexíveis, que são ao mesmo tempo fontes de informação e de comunicação, proporcionando aos professores e estudantes condições para interagirem em sincronia ou assincronicamente, de forma bidirecional ou multidirecional, em uma sala de aula virtual. As tecnologias de suporte aos ambientes online constituem uma plataforma de ensino e aprendizagem que uniformiza o acesso a todos os serviços disponíveis, criando no usuário a visão de um sistema de informação universal (GOMÉZ, 2002).

Com a arquitetura da informação empregada no desenvolvimento de plataformas de gestão de aprendizagem como, por exemplo, o WebCT, o Blackboard e o Moodle, que permitem a gestão, a localização e o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, a Web tornou-se um meta-ambiente universal de aprendizagem.

4. Considerações Finais

Dos resultados dessa investigação, o que se pôde abstrair foi que existem algumas premissas fundamentais para o êxito dessa modalidade educacional. Dentre as principais, estão os recursos que o ambiente virtual do curso oferece, bem como a interação e colaboração entre os alunos e o papel desempenhado pelo professor nesse ambiente. Esses elementos constituem o alicerce da educação online, pois é por meio deles que ocorre a ação educativa.

Além disso, a educação online busca adequar-se ao desenvolvimento de competências ligadas às necessidades de uma nova conjuntura social, pois em um mundo em que a mídia é global, ubíqua e, a cada dia, vem tornando-se mais acessível, os estudantes tendem a trabalhar cada vez menos com a elaboração de metadiscurso, focando em maneiras de criar ambientes abertos,

com a possibilidade de convocar e dar suporte à construção coletiva do conhecimento por meio de grupos. É nesse contexto que a educação online apropria-se da interação, por meio da possibilidade de desenvolvimento de currículos mais abertos, com práticas digitais coletivas e auto-organizadas.

Para isso, é necessário que as análises sobre a educação online, tanto dos fatores humanos como dos tecnológicos, não se separem da conjuntura social que estabelece essa modalidade, ou seja, precisamos compreender a educação online colaborativa como uma união entre diversos atores sociais que se mantêm em disputa constante para dar sentido e destino a esse objeto de investigação.

A capacidade de virtualização que se apresenta na educação online possibilita, como foi visto neste ensaio, um processo rico e dinâmico de ensino no qual todos os agentes se encontram no centro; pesquisando, aprendendo, ensinando e trocando experiências, sem deixar se perder a importância do professor como o maestro de toda essa orquestração. Por isso, o educador online e as instituições de ensino só terão êxito nessa modalidade se entenderem que o virtual não é passivo, tampouco linear, pois o aprender só ocorre acompanhando a dinâmica online, cujas plataformas de aprendizagem vêm propondo um novo modelo de construção do conhecimento e imersão em realidades, de fórmulas novas e ágeis de pesquisas, focando o estudante como elemento principal dessa estrutura.

Nesse novo ambiente de aprendizagem, constata-se que a colaboração proporciona o conflito cognitivo, por meio do qual as diferenças de ideias e propostas alternativas surgem, possibilitando a discussão e dinamização da ação comum dos alunos, bem como desencadeando o confronto de ideias. Na situação de conflito cognitivo é que cada aluno tem a oportunidade de se comparar com os demais colegas, de confrontar suas concepções com a de seus companheiros. Dessa forma, ocorre a elaboração dos argumentos com os quais

cada indivíduo defende suas ideias. Além disso, cabe ressaltar que, na educação online, o professor continua, ao contrário do que se apresenta em diversos modelos fordistas de educação a distância, como elemento de grande importância, já que é sob a sua mediação e ajuda, além dos colegas, que se constroem as explicações mais fundamentadas, resultando em um ecossistema de aprendizagem.

5. Referências bibliográficas

ANDRIOLA, W.B.; LOUREIRO, R. Sistematização da avaliação da aprendizagem em comunidades organizadas no ciberespaço. **Revista Iberoamericana de Educación**, Universidad de La Rioja, v. 37, n. 1. 2005.

ASSMANN, H. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BONFIM, G. D. ; MALTEZE, G A. O design de hipermídia focado no público infantil. **Design, Arte e Tecnologia**: espaço de trocas. Universidade Anhembi Morumbi -SP, PUC-Rio & Rosari, 2006.

CASTELLS, M. **A era da informação**: Economia, Sociedade e Cultura. São Paulo, Paz e Terra. v.1: A Sociedade em Rede, 1999.

GOMEZ, J. A. Internet, una red para la información, la comunicación y la educación. In: AGUADED GÓMEZ, J. I. A; ALMENARA, J. C. (org.). **Educar en red:** Internet como recurso para la educación. Málaga: Ediciones Aljibe. 2002. p. 17-31.

HAMILTON, S.; ZIMMERMAN, J. Breaking through zero-sum academics: two students' perspectives on computer-mediated learning environments. In: RUDESTAN, K.; SCHOENHOLTZ-READ, Judith (Eds.). **Handbook of online learning**: Innovations in higher education and corporate training. Califórnia: Sage Publications, 2002. p. 257-276.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, Ed. 34, 1999.

LITTO, F. M. [org.]. **Distance learning in Brazil:** best practices 2006. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

MACHADO, A. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

MARTINS, M.L.O. **A inter-relação entre os estilos de aprendizagem e a usabilidade de design e a usabilidade pedagógica para a construção da interface de um curso universitário online**: Estudo de Caso, Dissertação (Mestrado Europeu em Engenharia de Mídias para Educação – EUROMIME – pdf), Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.

MELO, M. T. de; CARVALHO NETO, Cassiano Z; SPANHOL, Fernando J. [Orgs]. **Hipermídias**: interfaces digitais em EaD. São Paulo: Laborciência, 2009.

MEDEIROS, M. **Fotografia e narcisismo**: o auto-retrato contemporâneo. Lisboa, Portugal: Assírio&Alvim, 2000.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil**: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. 177 fl. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

WILSON, B. Metaphors for Instruction: Why We Talk About Learning Environments. **Educational Technology**, v. 35, n. 5. 1995.p. 25-30.