UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ZULMIRA MEDEIROS

LETRAMENTO DIGITAL
EM CONTEXTOS DE AUTORIA NA INTERNET

Belo Horizonte

2011

ZULMIRA MEDEIROS

LETRAMENTO DIGITAL
EM CONTEXTOS DE AUTORIA NA INTERNET

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos.

Orientadora: Silvania Sousa do Nascimento

Belo Horizonte

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

ATA DA 287ª (DUCENTÉSIMA OCTOGÉSIMA SETIMA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

Aos doze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e onze realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da tese: "**Letramento digital em contextos de autoria na internet"** da aluna **Zulmira Medeiros Roque,** requisito final para obtenção do Grau de Doutora em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Silvania Sousa do Nascimento - Orientadora, Daniel Abud Seabra Matos, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Sergio Dias Cirino. Os trabalhos iniciaram-se às 14:00h com a síntese da tese feita pela doutoranda. Em seguida, os membros da banca fizeram uma argüição pública à candidata. Terminadas as argüições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese: APROVADA DESTACANDO AS CONTRIBUIÇÕES SINGULARES AO CAMPO DO LETRAMENTO DIGITAL E ACADÊMICO E A CONJUGAÇÃO DE DIFERENTES RECURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O resultado final foi comunicado à aluna **Zulmira Medeiros Roque** e ao público, concedendo à aluna o título de Doutora em Educação. A aluna deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 06 (seis) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2011.

Profa. Dra. Silvania Sousa do Nascimento - Orientadora

Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos - UFRS

Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo - UFSJ

Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade - UFMG

Prof. Dr. Sergio Dias Cirino - UFMG

Rosemary da Silva Madeira
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG

Estamos cheios de indagações sobre a bússola que orienta a navegação dos internautas e sobre o quanto e como esses mares da internet reinstalam a escrita e a oralidade nas sociedades contemporâneas.
(Marildes Marinho, 2001)

AGRADECIMENTOS

Este texto representa uma escrita individual, mas que foi constantemente nutrida por um coletivo de muitas vozes, muitas mãos, muitos sentimentos. É hora de agradecer.

Aos meus pais, Jobe e Izaura, e a toda minha família. Vocês me ensinam a cada dia que o amor incondicional é o que nos move e nos fortalece nos encontros e desencontros da vida.

Ao Kley e ao Tales, pela parceria, pelo amor, por serem parte de mim. E para além da compreensão nos meus momentos de ausência, agradeço pelos nossos momentos, aqueles em que para estar com vocês eu me ausentei do texto. Tales, o 'para casa' da mamãe finalmente ficou pronto!

À CAPES que, por meio da bolsa CAPES-REUNI, me possibilitou maior dedicação à pesquisa. Ao CNPq, pelo apoio financeiro e burocrático que viabilizou o estágio sanduíche.

À minha orientadora Silvania Nascimento, por fazer parte desta conquista, por cada minuto de orientação, que me fazia querer sempre mais, mas ao mesmo tempo, me ensinou o tão necessário exercício da autonomia.

À Professora Marildes Marinho, que desde a graduação se tornou tão especial e por tantas contribuições que deu a este trabalho. Sinto sua falta.

Aos Professores Maria do Socorro Macedo, Isabel Frade, Sérgio Cirino e Daniel Matos, pela participação na banca, pela leitura tão atenta ao texto, pela gentileza e profissionalismo com que avaliaram este trabalho. Vocês contribuíram para fazer da defesa um momento gratificante e inesquecível, de muito aprendizado. À Professora Isabel Frade agradeço também por suas orientações desde o parecer ao projeto e no exame de qualificação. À Professora Margarete Axt, pelas suas importantes sugestões no exame de qualificação. Às Professoras Maria Lúcia Castanheira, Ana Galvão e Marildes Marinho, pelas significativas contribuições que deram a este trabalho por meio de suas disciplinas, as quais tive a oportunidade e a satisfação de cursar.

Ao *Institute of Education – University of London*, especialmente ao professor Gunther Kress, por me receber durante o doutorado sanduíche e pelas ricas contribuições que deu a esta pesquisa.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, especialmente Rose, Dani, Ernane e Joanice, pela atenção e cuidado que têm conosco.

À coordenação do curso de Pedagogia UAB/UFMG, por me receber como integrante da equipe e como pesquisadora. Aos alunos do curso, pela sua fundamental colaboração como sujeitos desta pesquisa. Aos professores e tutores, ao Sérgio e à Letícia, pelo trabalho que realizamos juntos.

Ao GIZ – Rede de Desenvolvimento de Práticas do Ensino Superior, especialmente à professora Juliane Corrêa, por me receber como bolsista CAPES-REUNI de 2008 a 2010 e como servidora do quadro da UFMG em 2011. Aos amigos do GIZ, pelo companheirismo e pela torcida.

Ao setor de Didática do Departamento de Métodos Técnicas e de Ensino da Faculdade de Educação, onde fui professora substituta durante os dois primeiros anos de curso, especialmente à professora Carmem Eiterer, por ser minha parceira nessa e em outras tarefas que tanto contribuíram para a minha formação na docência no Ensino Superior.

Ao Projeto Veredas, especialmente às cursistas do grupo 9, por tantas vivências e aprendizados.

Ao Grupo de estudos MEDEIA, especialmente à Andreia, à Luciana, ao Rodrigo, à Soraia e à Grecie, pelos saberes compartilhados e pelas leituras do meu texto.

Às amigas Maria José, Lourdinha, Inajara, Bréscia, Bianca e Rafa, pelas experiências compartilhadas e pelas conversas acadêmicas, que deram tanta força durante a pesquisa e a escrita da tese.

À AUGE, aos amigos de lá e de sempre. Porque muito do que realizo agora, começou com vocês.

À Luciana e ao Altino, pelo carinho e apoio durante o período vivido em outro país.

Agradeço a Deus, por cuidar de todos os meus planos e por colocar todas essas pessoas em meu caminho.

RESUMO

Nesta pesquisa investigamos a constituição de uma prática discursiva entre educadores em processo de formação inicial, atuando em uma rede sociotécnica, num ambiente virtual de aprendizagem e, nessa prática, buscamos compreender as relações entre a participação em contextos de autoria e o processo de letramento digital vivenciado por esses sujeitos. Nosso referencial teórico constituiu-se a partir dos conceitos de autoria e letramento digital, avançando para estudos sobre multimodalidade e gêneros discursivos. Em campo, nos propusemos acompanhar a formação inicial de graduandos do curso de Pedagogia a distância, oferecido pela UAB/UFMG e que utiliza a plataforma MOODLE como ambiente virtual de aprendizagem. Os sujeitos, ao participarem desse espaço, estavam interagindo entre si, construindo e publicando sua escrita, sendo deste modo, autores e leitores em uma rede sociotécnica. O referencial metodológico pautou-se nas diretrizes da filosofia da linguagem, contando com elementos da análise conversacional e da análise de conteúdo para operacionalizar a coleta e organização dos dados. Num primeiro momento, conhecendo o perfil tecnológico, pudemos constatar mudanças nas condições de letramento digital apresentadas pelos sujeitos. Em seguida, acompanhando a participação desses sujeitos no ambiente virtual de aprendizagem e investigando as práticas discursivas que se constituíam nos contextos de autoria, buscamos compreender como se dava a relação desses sujeitos entre si e com o ambiente virtual multimodal por meio da sua escrita *online*. Ao final, analisando as condições de letramento manifestadas, pudemos alcançar um teor mais explicativo, concluindo que tais condições se deram por meio da apropriação de novos gêneros discursivos, possibilitada pela experiência vivenciada nos contextos de autoria *online*. Os resultados demonstraram que o texto e o discurso produzidos por esses indivíduos nesse ambiente modificam-se ao longo do tempo, influenciados que são pelas relações que os sujeitos estabelecem entre si, com a própria tecnologia e com o meio acadêmico. A apropriação do gênero caracteriza, assim, o processo de letramento vivenciado pelo sujeito e favorece a sua inserção em determinado campo discursivo ou esfera social. Esta pesquisa, dentro de suas limitações, destaca o papel determinante do exercício da autoria em ambientes virtuais de aprendizagem, reconhecendo a constituição e consolidação de novos gêneros – digital e acadêmico – explicitados nas interações entre os sujeitos e destes com o ambiente virtual, por meio da escrita *online*.

Palavras-chave: autoria; letramento digital; gêneros discursivos; multimodalidade; ambientes virtuais de aprendizagem.

ABSTRACT

In this research we investigated the constitution of a discursive practice among educators in process of initial training, working in a sociotechnical network, in a virtual learning environment, and in this practice, we sought to understand the relationship between participation in contexts of authorship and the process of digital literacy experienced by these individuals. Our theoretical framework was formed by the concepts of authorship and digital literacy, advancing studies on multimodality and genres. In the field research, we set out to follow the initial training of graduates on Pedagogy at distance, offered by UAB/UFMG that use the MOODLE platform as the virtual learning environment. The subjects to participate in this space were interacting with each other, building and publishing their writing, and in this way, being authors and readers in a sociotechnical network. The methodological framework was based on the guidelines of the language philosophy, with elements of conversational analysis and content analysis to operate the collection and organization of data. At first, knowing the technological profile, we have seen changes in terms of digital literacy displayed by the subjects. Then, following the participation of these subjects in the virtual learning environment and investigating the discursive practices that were formed in the contexts of authorship, we sought to understand how was the relationship of these subjects among themselves and with the virtual multimodal environment through their online writing. At the end, analyzing the conditions of literacy expressed, we could achieve a more explanatory content, concluding that such conditions are given through the appropriation of new genres, enabled by the lived experience of authorship in online contexts. The results showed that the text and the speech produced by these individuals in this environment are modified over time, which are influenced by the relationships that individuals establish among themselves, with the technology and the academic environment. So, appropriation of the genre features the process of literacy experienced by the subject and facilitates their insertion in a particular field of discourse or social sphere. This research, within its limitations, highlights the role of the exercise of authorship in virtual learning environments, recognizing the formation and consolidation of new genres - digital and academic - explained in the interactions between these subjects and with the virtual environment through online writing.

Key words: authorship; digital literacy; genres; multimodality; virtual learning environments.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Letramento digital - mapa conceitual. 24

Figura 2 - Autoria na internet - mapa conceitual. 26

Figura 3 - Gênero discursivo - mapa conceitual. 28

Figura 4 - Tela principal do ambiente virtual do curso de Pedagogia UAB/UFMG. 46

Figura 5 - Recorte da tela de abertura do fórum 'Hora do cafezinho'. 48

Figura 6 - Recorte de uma tela de envio de tarefas dos componentes curriculares. 48

Figura 7 - Recorte da tela de envio do relatório de estágio. 49

Figura 8 - Recorte da tela do *chat*. 50

Figura 9 - Recursos característicos de cada fase da *web*. 94

Figura 10 - Organização das sequências (tipo 1). 119

Figura 11 - Organização das sequências (tipo 2). 121

Figura 12 - A escrita no ambiente virtual de aprendizagem. 133

Figura 13 - Imagem da tela de um fórum com tópicos criados pelos alunos.. 148

Figura 14 - Imagem da tela do fórum criado como discussão única. 149

Figura 15 - Imagem da tela interna do fórum criado como discussão única. . 150

Figura 16 - Excerto de um texto produzido no *wiki*, com destaque para o trecho em itálico, negrito e sublinhado. 152

Figura 17 - Excerto de um texto produzido no *wiki*, com destaque para o trecho em caixa alta. 152

Figura 18 - Excerto de um texto produzido no *wiki*, com destaque para letras de fontes, tamanhos e cores diferenciados. 153

Figura 19 - Multimodalidade - mapa conceitual. 156

Figura 20 - Relação entre os conceitos 'Autoria' e 'Letramento Digital'. 169

Figura 21 - Mapa conceitual da tese - versão final. 179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de alunos que possui computador em casa, por turma. 72

Gráfico 2 - Quantidade de alunos em relação aos locais de uso do computador e/ou acesso à internet, fora da própria residência. 73

Gráfico 3 - Perfil acadêmico dos alunos. 75

Gráfico 4 - Quantidade de alunos em relação ao uso de recursos informáticos diversos, antes de iniciar o curso de graduação. 76

Gráfico 5 - Quantidade de alunos em relação ao uso de editores de textos, planilhas e apresentações, antes de iniciar o curso de graduação. 76

Gráfico 6 - Quantidade de alunos em relação ao uso de internet, antes de iniciar o curso de graduação. 76

Gráfico 7 - Percentual de alunos em relação ao uso de recursos informáticos diversos antes, durante e ao término do curso de graduação. 83

Gráfico 8 - Percentual de alunos em relação ao uso de internet antes, durante e ao término do curso de graduação. 84

Gráfico 9 - Percentual de alunos em relação ao uso do ambiente virtual de aprendizagem (MOODLE) durante e ao término do curso de graduação. 85

Gráfico 10 - Percentual de alunos em relação às dificuldades de uso do ambiente virtual de aprendizagem (MOODLE) durante e ao término do curso de graduação. 86

Gráfico 11 - Quantidade de mensagens postadas nos fóruns por semestre.. 106

Gráfico 12 - Percentual de mensagens postadas em cada fórum. 107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato. 31

Quadro 2 - Relação entre os objetivos específicos e os instrumentos e métodos de análise dos dados. 51

Quadro 3 - Atividades propostas no ambiente virtual do curso, a cada semestre letivo. 60

Quadro 4 - Mapa de dados..... 65

Quadro 5 - A relação com as tecnologias nas mensagens postadas por Luciana ao longo do curso. 88

Quadro 6 - Temas de fóruns abertos a cada semestre do curso. 106

Quadro 7 - Sequências identificadas na organização dos fóruns..... 116

Quadro 8 - Recorte (1) de texto produzido no *wiki*. 125

Quadro 9 - Recorte (2) de texto produzido no *wiki*. 126

Quadro 10 - Critérios de avaliação da atividade no *wiki*..... 127

Quadro 11 - Proposta e orientações à equipe de tutoria para a condução da atividade com o *blog*. 129

Quadro 12 - Definição de tipos textuais e de gêneros textuais. 136

Quadro 13 - Análise de gêneros textuais. 137

Quadro 14 - Fóruns temáticos e respectivos elementos de discussão. 154

Quadro 15 - Mensagens postadas por uma mesma aluna nos fóruns temáticos ao longo do curso. 159

Quadro 16 - Fragmentos de mensagens postadas nos fóruns temáticos - como se escreve. 162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de resposta ao primeiro questionário. 55

Tabela 2 - Percentual de resposta ao segundo questionário. 55

Tabela 3 - Quantidade de alunos por índice de acesso. 62

Tabela 4 - Evolução do índice de participação dos alunos no AVA, ao longo do curso. 63

Tabela 5 - Quantidade de alunos por índice de letramento digital vivenciado. 63

Tabela 6 - Quantidade de dissertações e teses defendidas sobre o tema 'letramento digital', de 2000 a 2009. 68

Tabela 7 - Temas associados ao ‘letramento digital’ em dissertações e teses defendidas, de 2000 a 2009. 69

Tabela 8 - Percentual de alunos em relação ao uso de editores de textos, planilhas e apresentações, antes de iniciar o curso de graduação, no 4° semestre letivo e no 8° semestre letivo. 82

Tabela 9 - Quantidade de mensagens postadas por Luciana nos fóruns ao longo do curso. 89

Tabela 10 - Caracterização das contribuições individuais nos *wikis*. 124

Tabela 11- Quantidade de *blogs* construídos, por polo. 130

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPED: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DED: Diretoria de Educação a Distância

DOU: Diário Oficial da União

FaE: Faculdade de Educação

IES: Instituição de Ensino Superior

IPES: Instituição Pública de Ensino Superior

LCC: Laboratório de Ciência da Computação

MEC: Ministério da Educação

MOODLE: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação.

PET: Programa Especial de Treinamento

SEED: Secretaria de Educação a Distância

SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences*

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO 16
1.1 A trajetória acadêmico-profissional e o problema de pesquisa 16
1.2 Objetivos 21
1.3 A rede teórica 22
1.3.1 Letramento digital 23
1.3.2 Autoria 25
1.3.3 Multimodalidade 27
1.3.4 Gênero discursivo 27
1.4 Organização dos capítulos 28
2 A PESQUISA EMPÍRICA 30
2.1 O referencial metodológico 30
2.2 A internet na pesquisa acadêmica 35
2.3 O campo de pesquisa 37
2.4 A coleta de dados e os sujeitos da pesquisa 51
2.4.1 O questionário *online* 51
2.4.2 A observação virtual 56
2.4.3 O recorte da amostra 61
3 LETRAMENTO DIGITAL 67
3.1 Estudos sobre letramento digital 67
3.2 O acesso às tecnologias digitais 70
3.3 O uso das tecnologias digitais 74
3.4 A apropriação das tecnologias digitais 77
3.5 O letramento digital 80
4 A INTERNET E SEUS ESPAÇOS DE AUTORIA 91
4.1 Educação e Tecnologia 91
4.2 As redes sociotécnicas como ambientes virtuais de aprendizagem 95
4.3 Os espaços de autoria nos ambientes virtuais de aprendizagem 98
4.3.1 Fóruns 104
4.3.2 *Wikis* 121
4.3.3 *Blogs* 128

5 GÊNEROS, MULTIMODALIDADE E LETRAMENTOS 134
5.1 Gêneros discursivos 134
5.2 A multimodalidade no ambiente virtual de aprendizagem 145
5.2.1 Multimodalidade e gênero 156
5.3 Letramentos múltiplos 158
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 168
6.1 O percurso da pesquisa 168
6.2 Possíveis contribuições 173
6.3 Retomando o problema e os objetivos da pesquisa 177
6.4 Limitações da pesquisa 180
6.5 Propostas para estudos futuros 180
REFERÊNCIAS 183
APÊNDICES 192
ANEXOS 207

1 INTRODUÇÃO

1.1 A trajetória acadêmico-profissional e o problema de pesquisa

A educação e as tecnologias digitais sempre estiveram aliadas em minha trajetória acadêmica e profissional. Após concluir o Curso Técnico de Informática, em 1995, trabalhei em uma empresa do setor privado, primeiramente como instrutora de informática para o público adulto e, em seguida, desenvolvendo o projeto e o material didático para cursos de informática para crianças (8 a 12 anos) e adolescentes (13 a 17 anos), cursos estes em que também ministrei aulas. Nos dois anos seguintes, pela mesma empresa, atuei como instrutora[1] no laboratório de informática de uma escola da rede privada, dando aulas e realizando projetos interdisciplinares com uso das tecnologias digitais junto aos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da capacitação técnica dos professores. Naquele momento, as escolas estavam implementando laboratórios de informática para os alunos e muitos dos professores demandavam conhecimentos técnicos para desenvolver atividades, em suas áreas, utilizando recursos tecnológicos, tais como editores de imagens, textos e apresentações multimídia, assim como *softwares* educacionais.

Em 1997, ingressei no curso de Pedagogia, justamente por perceber que, atuando na área de Educação, precisava me qualificar. Em 1998, na mesma empresa citada acima, passei a coordenar uma equipe de instrutores que atuavam em laboratórios de informática em diferentes escolas da rede privada. Também participei de projetos de informatização de redes públicas de ensino, sendo que, a partir de 1999, tais projetos concentraram-se em

[1] Na empresa e nas escolas em que trabalhávamos éramos reconhecidos como instrutores e não como professores, até porque a única formação que tínhamos era o curso Técnico de Informática.

sistemas desenvolvidos para internet, como *sites*, portais e suas aplicações[2]. Ainda durante a graduação, participando do PET (Programa Especial de Treinamento), sob a orientação das professoras Amarílis Coragem e Maria Laetítia Corrêa, realizei minha primeira investigação acadêmica. Nesse estudo, que culminou em meu texto de monografia, tracei um paralelo sobre a utilização da informática como recurso pedagógico em escolas da rede pública e em escolas da rede privada.

O Mestrado em Educação Tecnológica (2003-2005) foi um importante espaço de aprendizagem, novamente me dedicando ao aprofundamento de temáticas situadas na intersecção entre os campos da educação e das tecnologias digitais. Apoiada em um referencial teórico que contemplou o estudo das redes sociotécnicas (LATOUR, 1994; LEMOS, 1994, 1996 e 2004), o conceito de cultura tecnológica (LEVY, 1999; GRAELLS, 2000; FREITAS, J., 2004) e o processo de apropriação das tecnologias digitais (KENSKI, 2003), realizei um estudo de caso acompanhando o processo de especificação, criação, implantação e utilização do Portal da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo os educadores dessa Rede como sujeitos de pesquisa.

Os resultados desse trabalho mostraram que a educação básica demanda por espaços colaborativos na internet: mesmo sem nenhum incentivo anterior por parte da Secretaria de Educação, 11% das unidades educacionais possuíam um *site*, construído por professores e alunos e hospedados em provedores gratuitos; outros 72% sentiam a necessidade de ter um *site* da escola. O que os educadores mais desejavam obter com tal iniciativa era a comunicação entre as unidades escolares e a divulgação dos trabalhos realizados em cada uma delas.

Pelos educadores, o portal foi caracterizado como instrumento de divulgação, comunicação, interação, democratização de acesso e valorização

---

[2] Como exemplo, podemos citar alguns dos serviços *online* que os portais disponibilizam aos alunos e seus responsáveis, tais como boletim de notas e agenda escolar e aos professores e funcionários, tais como banco de aulas e projetos e cursos a distância, além do sistema acadêmico e de biblioteca, todos acessados e alimentados *online* (MEDEIROS, 2005).

da escola pública. Percebi que a necessidade de divulgação dos trabalhos das escolas estava relacionada com uma intenção de habitar o ciberespaço, de ampliar o ambiente escolar, o que demandava por um espaço de troca de informações e experiências, demonstrando uma tendência ao trabalho em rede, uma necessidade de compartilhar, de se conectar. No entanto, nos primeiros cinco meses de utilização, tempo em que foi possível a observação para a pesquisa, grande parte do conteúdo que tramitou no portal possuía um caráter mais informativo do que colaborativo, um número considerável de escolas não publicou o seu *site* e muitos educadores não acessaram o portal uma só vez. Isso porque, mesmo a rede sociotécnica estando tecnologicamente estruturada e disponível, a sua utilização por parte dos sujeitos envolvidos dependeria de um processo gradativo e natural de apropriação cultural (MEDEIROS, 2005). Assim, se por um lado foi possível verificar a relevância das redes sociotécnicas e suas possibilidades, por outro, remanesceu o questionamento acerca dos fatores que pudessem influenciar na apropriação da cultura tecnológica pela população em estudo.

Essa pesquisa indicou que, mesmo que as tecnologias digitais se façam presentes no dia a dia da nossa sociedade há algumas décadas e que, embora alguns setores tenham se apropriado de determinados recursos, desde o simples uso de computadores para digitação de textos, até complexas transações totalmente efetuadas virtualmente, pela internet, em algumas situações, o uso dos recursos disponíveis simplesmente não ocorre, mesmo que claramente demandados.

Assim, esse cenário instigou-me compreender o processo de apreensão, pelo sujeito, das inovações e possibilidades tecnológicas que se apresentam em seu cotidiano. Uma apreensão não apenas para corresponder ao modismo de cada momento, mas que se manifeste numa capacidade de se posicionar, de avaliar as contribuições advindas de tais tecnologias e utilizá-las produtiva e colaborativamente. Uma apreensão que vá para além do conhecimento técnico e que se instaure em práticas cotidianas e sociais. Apesar de tratar-se de um discurso um tanto recorrente,

não se pode negar o importante papel da educação na preparação dos sujeitos que se encontram inseridos nessa sociedade e nessa cultura digital.

Para Kenski (2003), a utilização das tecnologias digitais implica na necessidade das instituições de ensino apropriarem-se de uma cultura informática, o que, por sua vez, pressupõe a adoção e a adaptação ao uso de tais tecnologias. Ora, a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem em algumas modalidades e etapas da educação já é uma realidade reconhecida e regulamentada pelo nosso sistema de ensino, mas ainda pouco estudada no que tange às relações técnicas e sociais que ali se estabelecem. O próprio uso desses espaços de forma interativa é ainda incipiente e, por vezes, não acontece, como foi verificado durante a pesquisa de Mestrado (MEDEIROS, 2005).

Diante de tais reflexões, ao ingressar no curso de Doutorado, me propus realizar um estudo mais próximo dos educadores, um estudo relacionado à formação docente e à utilização da internet como ambiente de aprendizagem, visando compreender o processo de apropriação das tecnologias digitais por esse público. Tomando por empréstimo do campo da linguística o termo letramento para nos referir à utilização das tecnologias digitais, em nossa[3] pesquisa buscamos investigar situações que viabilizassem e/ou favorecessem ao sujeito esse processo de letramento digital. Nesse ponto, consideramos os contextos de autoria na internet, mais especificamente situações de criação de conteúdos para publicação na rede, em espaços multimodais onde o sujeito pudesse se expressar, por meio da sua escrita, interagindo com seus pares.

Inicialmente definimos nossos sujeitos de pesquisa, destacando que a escolha por educadores em processo de formação correspondeu às inquietações iniciais, sobre o uso, por esses indivíduos, de tecnologias digitais e de espaços interativos na internet voltados para a educação. Conhecer, pois, o perfil tecnológico desses sujeitos em sua relação com as

[3] Desse momento em diante, passo a usar a 1ª pessoa do plural, marcando o ponto onde esta pesquisa deixa de ser um projeto individual e passa a contar a colaboração da professora orientadora.

tecnologias, mais especificamente aquelas inerentes ao seu processo de formação, neste caso, um ambiente virtual de aprendizagem, mostrou-se como um passo inicial que em muito poderia contribuir para as demais etapas.

A partir do perfil tecnológico e dos índices de acesso e de participação num ambiente virtual de aprendizagem, interessamo-nos por identificar, numa abordagem quantitativa, as contribuições dos sujeitos nos espaços de escrita e de interação propiciados por esse ambiente. Como se dá a sua participação em um ambiente virtual de aprendizagem, mais especificamente nos espaços de escrita e de interação? Com que frequência acessam o ambiente virtual? Com que frequência escrevem em cada uma das atividades propostas? Quantas postagens são feitas, periodicamente, por cada sujeito, em cada uma das atividades propostas? Desse modo, pudemos construir uma visão geral do nosso contexto de pesquisa, assim como obter elementos para o recorte de amostras com as quais prosseguimos a investigação.

Em seguida, numa abordagem qualitativa, passamos a descrever e analisar as formas como esses sujeitos se relacionam com o suporte tecnológico, com os recursos multimodais que caracterizam os espaços de escrita e de expressão no ambiente virtual de aprendizagem, assim como suas interações com os demais educadores em formação e com os professores e tutores. Quem escreve? O que as pessoas escrevem? Por que escrevem? Para quem escrevem? O que caracteriza essa escrita em diferentes momentos do processo? Por meio dessas perguntas, buscamos compreender as práticas discursivas que ali se constituíam e, consequentemente, perceber como esses espaços de autoria na internet poderiam favorecer o processo.

Por fim, tendo percorrido o caminho que procuramos abrir com as questões apresentadas, nos voltamos à compreensão das práticas de letramento digital vivenciadas e das condições de letramento digital manifestadas pelos sujeitos da pesquisa. Podemos considerar as diferentes formas de expressão e utilização no/do ambiente virtual de aprendizagem

como manifestações de letramento digital? Quais as condições de letramento digital manifestadas?

Isso posto, propusemo-nos a investigação da seguinte problemática: *como a participação em contextos de autoria na internet se manifesta no processo de letramento digital vivenciado por sujeitos atuando em um ambiente virtual de aprendizagem?*

A proposição que norteou o trabalho foi a de que possibilitar aos sujeitos oportunidades de expressão e de escrita, individual e coletiva, num ambiente virtual de aprendizagem favorece o processo de letramento digital. O meio de investigarmos tal proposição foram as práticas discursivas, considerando que estas podem, ao mesmo tempo, ter sua produção favorecida por tais contextos e, ainda, indicar o processo de letramento digital vivenciado pelos sujeitos.

1.2 Objetivos

Objetivo Geral:

Investigar a constituição de uma prática discursiva entre educadores em processo de formação inicial, que atuem em uma rede sociotécnica, num ambiente virtual de aprendizagem e, nessa prática, buscar compreender as relações entre a participação em contextos de autoria e o processo de letramento digital vivenciado por esses sujeitos.

Objetivos Específicos:

- Identificar o perfil tecnológico do educador em processo de formação inicial;
- Acompanhar a participação de educadores em processo de formação em um ambiente virtual de aprendizagem que se configure como um contexto de autoria;
- Investigar a constituição de uma prática discursiva nesse ambiente;

- Analisar as relações entre o sujeito e o ambiente virtual multimodal durante esse processo;
- Analisar as interações entre os sujeitos, no ambiente virtual, durante esse processo;
- Analisar as condições de letramento digital manifestadas nos contextos de autoria.

1.3 A rede teórica

Ao nos colocar diante dos objetivos desta pesquisa, pusemos-nos, num primeiro momento, a mobilizar nossas energias no aprofundamento acerca dos dois conceitos iniciais – *autoria na internet* e *letramento digital*. Num segundo momento, percebemos a necessidade de aprofundarmos os estudos em torno dos conceitos de *multimodalidade* e *gêneros discursivos*. Durante os estudos teóricos e a análise dos dados, construímos alguns mapas conceituais que serão apresentados ao longo desta tese.

Os mapas conceituais diferem-se de outros diagramas por representarem a relação entre conceitos, sendo tais relações explicitadas por meio de palavras ou frases de ligação. Trata-se de uma técnica de organização e hierarquização de conhecimentos, desenvolvida em meados da década de 1970, na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, por Joseph Novak e seus colaboradores. Por trás dessa técnica está a teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel, segundo a qual novos conhecimentos são assimilados a partir dos pontos de ancoragem que estabelecem com os conhecimentos já existentes (MOREIRA, 1998). Os mapas conceituais são utilizados no meio educacional como estratégia de estudo, recurso didático, instrumento de avaliação, meio de organização e apresentação de componentes curriculares, dentre outros.

Neste trabalho, utilizamos os mapas conceituais, num primeiro momento, como um instrumento de (re) organização dos conceitos principais

e dos conceitos secundários, num processo de (re) elaboração das relações entre eles. O objetivo era, do ponto de vista de quem constrói o mapa, orientar o pensamento na condução da pesquisa e na escrita da tese, sem necessariamente ter esses diagramas como parte do texto. Entretanto, durante o exame de qualificação, ao verem os mapas sendo usados na apresentação, as professoras examinadoras sugeriram que eles fossem inseridos no texto da tese. Assim, sem eximirem-se de sua função inicial, os mapas conceituais são aqui apresentados como um elemento que busca compor o texto, refletindo para o leitor a compreensão alcançada em torno dos conceitos com os quais trabalhamos e das análises que realizamos. Do ponto de vista de quem lê, os mapas buscam proporcionar maior visibilidade das relações conceituais e empíricas aqui construídas[4].

Desse modo, apresentamos a seguir, por meio de alguns mapas conceituais, o quadro teórico que sustenta esta tese, buscando explicitar como os conceitos principais e os conceitos secundários constituem uma rede de relações, com a qual dialogamos. O objetivo, neste ponto, é de oferecer ao leitor uma visão panorâmica da rede teórica que será trabalhada ao longo dos capítulos seguintes.

1.3.1 Letramento digital

O termo letramento é amplamente utilizado no campo da linguagem, juntamente com o termo alfabetização, ora como uma ampliação deste, ora como um contraponto entre um e outro, mas sempre como pertencentes a um mesmo processo, o de aprendizagem da leitura e da escrita. Neste estudo, referenciamo-nos em autores (SOARES, 1998, 2002 e 2003; FRADE, 2007) que trabalham não somente com o termo letramento em seu campo de origem, mas também com o termo **letramento digital**, para designar “tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2007, p. 60).

---

[4] Mapas conceituais podem ser construídos manualmente ou por meio de *softwares* específicos a este fim. Para este trabalho, utilizamos o *software CmapTools*, disponível em <http://cmap.ihmc.us>.

Buscamos também conhecer outras pesquisas que têm como objeto de estudo o letramento digital, destacando aquelas que mais se relacionam ao nosso trabalho, seja por inserirem-se no contexto da formação de professores, seja por tratarem da escrita em ambientes virtuais (SILVA, S., 2004; FREITAS, M. T., 2005; RIBEIRO, 2008; ARAÚJO, 2009; BANDEIRA, 2009; MUNIZ, 2009).

Nesse caminho, percebemos que alguns autores relacionam **alfabetização tecnológica** (SAMPAIO e LEITE, 2004) com o que aqui tratamos como letramento digital. Em ambos os casos, percebemos que relacionam-se aos processos de **apropriação** e de interiorização (VYGOTSKY, 1998; KENSKY, 1998; DORON e PAROT, 2001) do uso das tecnologias digitais. A Figura 1 demonstra o mapa conceitual que este estudo nos possibilitou construir:

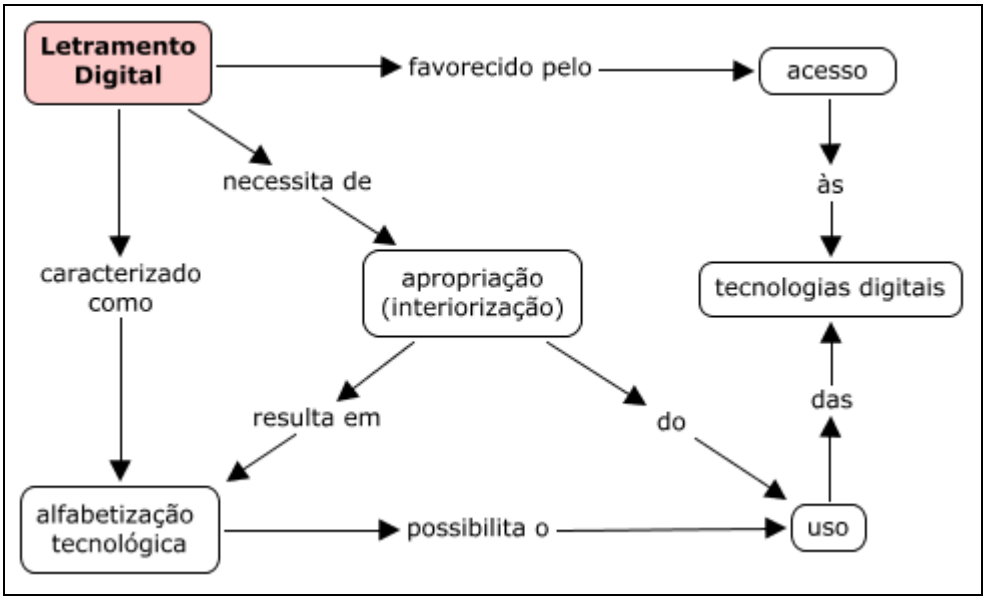


Figura 1 - Letramento digital - mapa conceitual.

No capítulo 3, buscamos trazer com mais detalhes esses conceitos, dialogando com os primeiros dados oriundos no nosso estudo empírico, como o perfil tecnológico, as condições de acesso e os usos que nossos sujeitos fazem das tecnologias digitais. Nesse capítulo trazemos, também, algumas análises iniciais acerca do processo de letramento digital declarado

e vivenciado pelos indivíduos, perceptível por meio da comparação entre os dados coletados em diferentes momentos da pesquisa.

1.3.2 Autoria[5]

Encontramos definições e discussões em torno do termo **autoria** na literatura clássica (CHARTIER, 1999; BAKHTIN, 2006[6]) e também em muitos estudos contemporâneos. Nestes, localizamos trabalhos em diferentes campos, como na Ciência da Computação (BEICHNER, 1994; LIMA, M., 2002; LEIVA, 2003; SAADE, 2003; OLIVEIRA, 2004; AMORIM, 2005), na Linguística (FRANCELINO, 2007; BEZERRA, 2008; FARIA, 2008; LIMA, C., 2008; PEREIRA, 2009) e na intersecção destes campos com a Educação (AXT, 1998, 2004 e 2006; AXT e ELIAS, 2003; AXT *et al*, 2006; FREITAS e COSTA, 2005; FREITAS e PEREIRA, 2009).

Foi nos estudos de Axt (2004, 2006) que encontramos maior acolhimento para a abordagem com que tratamos o conceito de autoria nesta pesquisa. Compreendemos o exercício da autoria como a escrita que possibilita ao sujeito expressar-se, externalizar seu pensamento, publicar sua fala, seu texto, ainda que incorporando-o a um espaço e a um texto coletivos. Investigamos especificamente a escrita *online*, aquela que se dá na tela, no navegador, diferente da que se dá num processador de texto e que pode ser incorporada ao ambiente virtual por meio de um arquivo anexado.

Nesse cenário, transitamos pelas definições e possibilidades da ***Web* 2.0**, que tornou possível a criação e a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. Antes, porém, nos deparamos com os conceitos de redes sociais (DUARTE e CRUZ, 2003), redes de relações (ELIAS, 1994) e **redes sociotécnicas** (LATOUR, 1994; LEMOS, 2004), que é como reconhecemos os ambientes virtuais de aprendizagem. O sujeito leitor/escritor,

---

[5] Vale lembrar que não interessa a este estudo questões relacionadas a direitos, censuras ou liberdades autorais. Interessa-nos aqui examinar os espaços e situações em que, num ambiente virtual de aprendizagem, o sujeito possa se expressar por meio da escrita.

[6] A primeira versão dessa obra de Bakhtin foi publicada em 1929. Nas referências bibliográficas o leitor encontrará o ano da primeira edição em todas as obras cuja edição consultada não tenha sido a primeira.

ouvinte/falante, interlocutor, enfim, usa a sua voz, a sua escrita e também se presta a ouvir a voz do outro, a ler o texto do outro, instaurando-se aí uma autoria coletiva pautada na interlocução, na interação dialógica (AXT, 2004, 2006).

A Figura 2 apresenta o mapa conceitual construído a partir desse referencial e que orienta o nosso olhar e as nossas análises durante a pesquisa empírica.

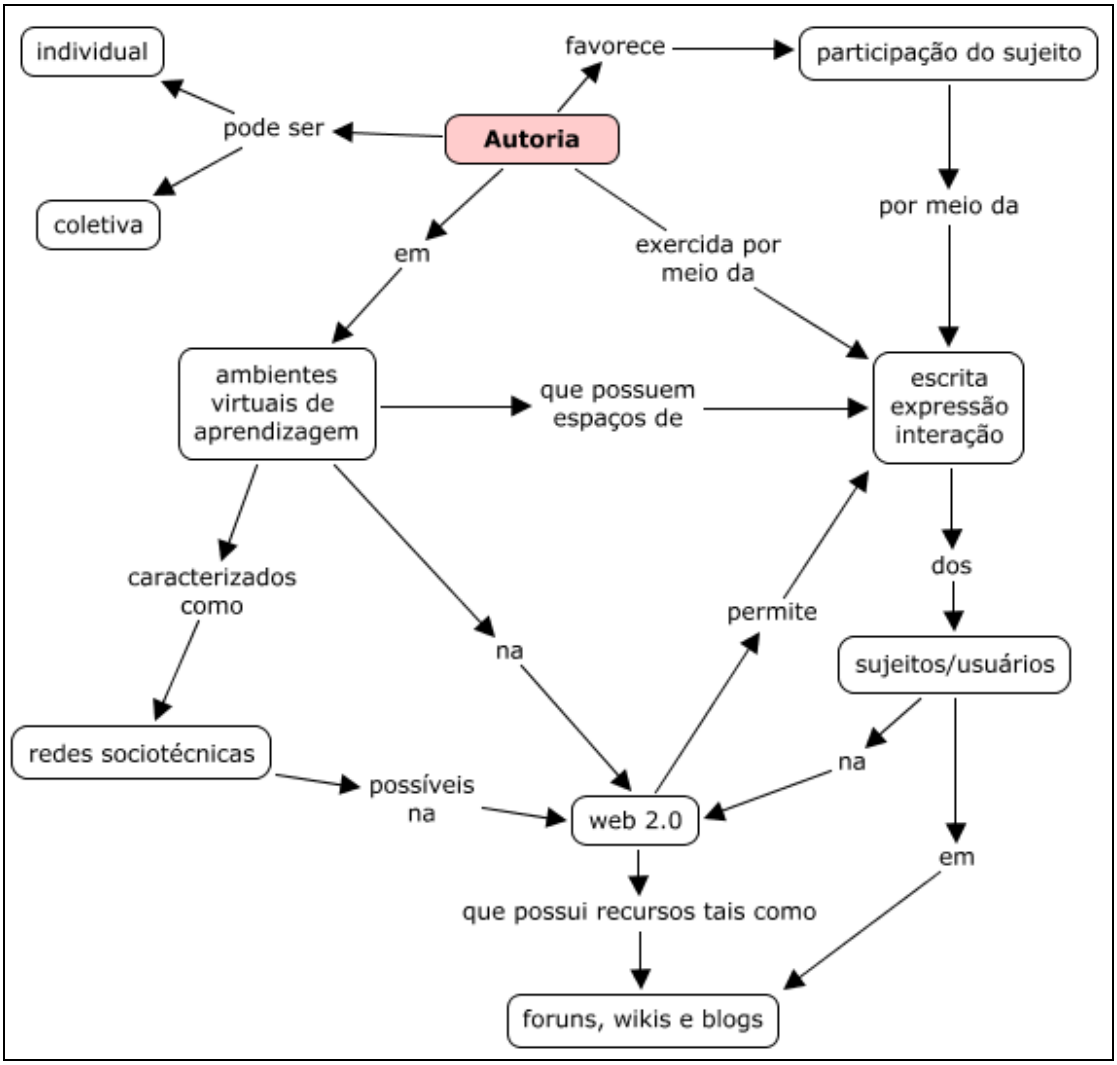


Figura 2 - Autoria na internet - mapa conceitual.

A partir dessa construção teórica, selecionamos três espaços de escrita no ambiente virtual, de onde pudemos coletar os dados, a saber: fóruns, *wikis* e *blogs*.

No capítulo 4 trazemos a descrição desses ambientes, juntamente com recortes de dados aí coletados, buscando dialogar com o referencial teórico apresentado neste tópico. Discutindo o conceito de autoria na internet, apresentamos algumas análises sobre como as pessoas têm se relacionado com os espaços de escrita no ambiente virtual de aprendizagem.

1.3.3 Multimodalidade

A multimodalidade pode ser caracterizada pela presença de mais de um código semiótico, num trabalho conjunto de construção de significados (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; KRESS, 2003 e 2010).

Num ambiente virtual, o texto em si, o suporte, o *design* da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõem a multimodalidade. Todos esses elementos vão para além da função estética, eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita.

1.3.4 Gênero discursivo

Durante nosso percurso investigativo e analítico, o conceito de **gênero discursivo** contribuiu na compreensão do processo de letramento dentro dos espaços de autoria na *web*. Referenciamo-nos nos estudos de Bakhtin (1997, 2006), Kress (1989, 2003) e Marcuschi (2007), por interessar-nos a relação entre a escrita e a realidade em que ela se insere, assim como os processos interativos entre os sujeitos e deste com o meio.

Nesse caminho, trabalhamos com as definições em torno de **texto**, **discurso** e **contexto**, evidenciando o dinamismo presente na constituição e na apropriação de novos gêneros. A Figura 3 apresenta o mapa conceitual construído a partir de nossos estudos sobre os gêneros discursivos.

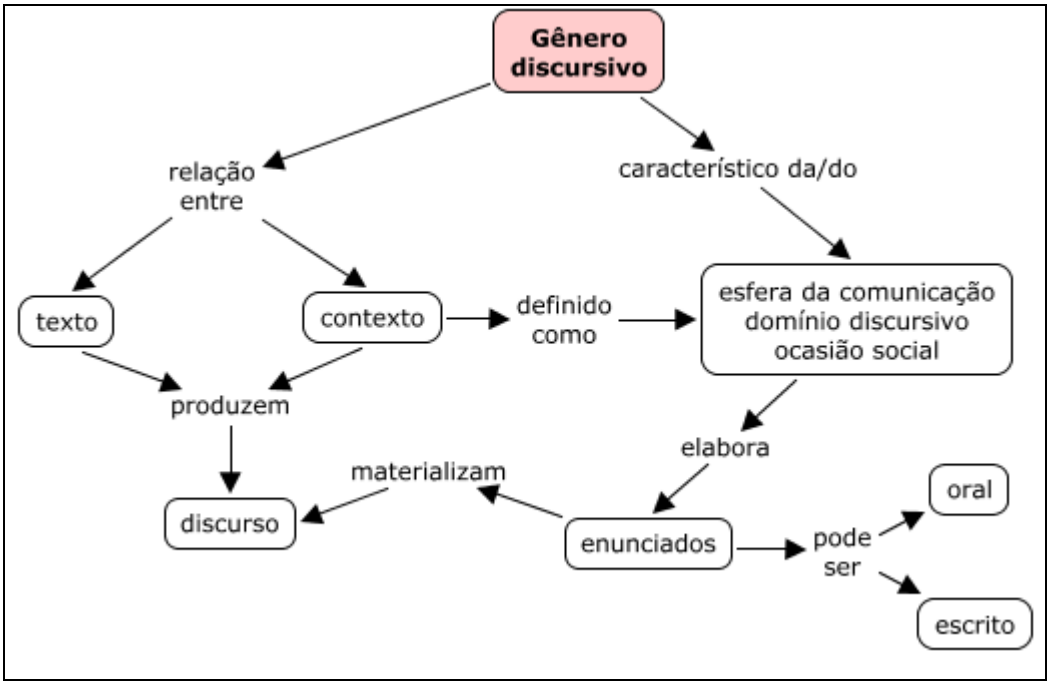


Figura 3 - Gênero discursivo - mapa conceitual.

No quinto capítulo trabalhamos com a rede de conceitos em torno dos gêneros discursivos, as implicações acerca da multimodalidade presente no ambiente de pesquisa investigado e, ao final, os processos de letramento explicitados em nossas análises. Novamente, apresentamos junto ao texto dados, análises e inferências que foram se mostrando possíveis.

1.4 Organização dos capítulos

Como delineado no tópico anterior, no intuito de melhor apresentar essas discussões teóricas, os dados coletados e as conclusões da pesquisa, esta tese apresenta-se organizada de maneira a não explicitar uma separação, na estrutura dos capítulos, do referencial teórico e dos dados empíricos, para, como de costume, estabelecer um diálogo entre esses elementos somente nos capítulos de análises e/ou considerações finais. Diferentemente, nossa intenção foi de, sempre que possível, trazer as orientações teóricas dialogando com os dados coletados, buscando, ali mesmo, iniciar as análises e inferências que se mostraram pertinentes.

Assim, em cada capítulo, temos abordagens distintas em relação às temáticas, mas não em relação à sua natureza (teórica ou empírica).

Essa inserção da discussão teórica juntamente com a análise dos dados é apontada por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) como um meio de tornar o relatório final mais interessante ao leitor, mas por outro lado, é mais complexo de ser construído pelo autor. Tal complexidade foi percebida e vivenciada ao longo do processo de escrita desta tese, a ponto de em certos momentos sermos tentadas a separar teoria, dados e análises em capítulos distintos. Mas o interesse pela estrutura que melhor representava, a nosso ver, o processo investigativo foi maior e, neste momento, mesmo se não tivermos alcançado um formato ideal para o texto, se a sua leitura parecer agradável ao leitor, todo o esforço terá valido a pena.

Ao longo dos capítulos três, quatro e cinco, buscamos exprimir um movimento que se inicia com a descrição e discussão de dados predominantemente quantitativos (capítulo 3), avança para uma análise predominantemente qualitativa (capítulo 4) e culmina numa abordagem explicativa (capítulo 5). Como o próprio corpo da tese busca essa trajetória, no capítulo 6 apresentamos nossas considerações finais, assim como algumas das dificuldades e das novas possibilidades que surgiram nesse percurso.

Antes, porém, de iniciar a discussão do referencial teórico junto aos dados, apresentamos, no próximo capítulo, nossas diretrizes metodológicas, e as condições de acesso aos dados desta pesquisa. Contextualizamos o estudo empírico, com informações sobre o *locus* e os sujeitos, detalhamos os procedimentos de coleta de dados e os métodos de análise, descrevendo o percurso empírico por nós empreendido.

2 A PESQUISA EMPÍRICA

2.1 O referencial metodológico

Diante da rede teórica apresentada no capítulo anterior, como poderíamos, então, colocar-nos metodologicamente diante de nosso objeto de pesquisa? Como investigar e analisar a escrita de nossos sujeitos em ambientes virtuais de aprendizagem?

Buscando compreender as relações que os sujeitos pudessem estabelecer entre si e com o ambiente virtual de aprendizagem por meio da sua escrita nesse ambiente, deparamo-nos com a concepção de linguagem como um fenômeno histórico e socialmente constituído, fortemente ancorada na realidade imediata e no contexto mais amplo. Nesse sentido, encontramos na obra de Mikhail Bakhtin (1997, 2006) orientações condizentes com nossos objetivos e que passaram a referenciar o nosso quadro metodológico.

Ao propor diretrizes metodológicas voltadas para uma esfera mais ampla, para os aspectos da relação social organizada, Bakhtin (2006) supera, ao mesmo tempo, os pressupostos do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, orientações então predominantes dentro do pensamento filosófico-linguístico. O Quadro 1 sistematiza os aspectos fundamentais dessas tendências, apresentados pelo autor (tese e antítese):

Quadro 1 - Aspectos do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato.

SUBJETIVISMO IDEALISTA	OBJETIVISMO ABSTRATO
1. A língua é uma atividade, um **processo** criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.	1. A língua é um **sistema estável**, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida, tal qual a consciência individual e decisiva para esta.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da **psicologia individual**.	2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um **sistema fechado**.
3. A **criação linguística** é uma criação significativa, análoga à criação **artística**.	3. As ligações linguísticas específicas **nada** têm a ver com **valores ideológicos** (artísticos, cognitivos ou outros).
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto **sistema estável** (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um **depósito inerte**, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.	4. Os **atos individuais de fala** constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou **variações fortuitas** ou mesmo **deformações** das formas normativas. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.

Fonte: Bakhtin, 2006, p. 72, 82 e 83 (Quadro construído por nós com excertos do texto; grifos nossos).

Para o subjetivismo idealista o ato de criação individual da fala seria o fundamento da língua, submetendo o fenômeno linguístico ao psiquismo individual. Ao linguista caberia descrever, classificar e explicar o fato linguístico sob as leis da psicologia, considerando critérios subjetivo-psicológicos, não se importando com fatores sociais, políticos, econômicos ou culturais. O sistema linguístico não seria acabado, considerando-se que para o ato de criação individual da fala não importam as formas gramaticais estáveis, mas o caráter de evolução da língua (BAKHTIN, 2006).

Já para o objetivismo abstrato, o sistema fonético, gramatical e lexical seria o eixo organizador do fenômeno linguístico, o que garantiria

universalidade à língua, dando-lhe uma identidade normativa. Todo ato individual de fala estaria submetido a um sistema linguístico fechado e imutável, não havendo lugar para fatores ideológicos, subjetivos ou evolutivos no estudo da língua. Daí a tríplice distinção entre a linguagem, a língua e a fala, considerando que para a linguística caberia apenas o estudo da língua, dadas a instabilidade, a subjetividade e a dependência do meio, presentes na linguagem e na fala (BAKHTIN, 2006).

Considerando que a língua como fenômeno histórico não deve ser separada de seu conteúdo ideológico e que a enunciação como produto do ato de fala não é de natureza individual, mas social, Bakhtin expressa a sua crítica:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Desse modo, Bakhtin caracteriza a linguagem como um processo constante de interação, possível a partir do diálogo nas situações de comunicação. Neste estudo, reconhecemos que um ambiente virtual de aprendizagem pode proporcionar um espaço de diálogo, de interação entre os participantes, ao possibilitar a sua expressão por meio do exercício da autoria, ou seja, da publicação de conteúdos em forma de textos, mensagens e/ou comentários.

O termo interação possui, assim, um importante significado em nossa pesquisa. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004), desde a segunda metade do século XX, esse vocábulo tem sido usado para caracterizar as interações comunicativas, mais especificamente o “processo de influências mútuas que os participantes (ou interactantes) exercem uns sobre os outros na troca comunicativa” (p. 281). Na interação verbal, “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2006, p. 114), já que ao

se expressar, o locutor sempre se dirige a alguém. Para além dos aspectos gramaticais, esse processo contempla as dimensões relacionais e afetivas, ou seja, não se reduz à troca de informações. O discurso é desse modo concebido como uma construção coletiva e a interação pode ser considerada, pois, como o encontro entre os participantes, não estritamente o encontro físico, mas o encontro caracterizado pela troca, no nosso caso, a troca comunicativa. Essa troca envolve uma dimensão dialógica de compartilhamento de saberes e experiências de modo que os interlocutores construam juntos os conhecimentos oriundos da interação. Segundo Moraes (2008),

> A interação é condição necessária e fundamental de todo processo de construção do conhecimento, tanto as interações com o objeto como as interações com os outros sujeitos, indicando, assim, que as trocas intelectuais e os diálogos atuam como fatores necessários ao desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem (MORAES, 2008, p. 49).

Nesse sentido, é preciso questionar-nos se o ambiente virtual de aprendizagem pode funcionar como um espaço onde os interlocutores se conhecem, se comunicam, se expressam, compartilham, ensinam e aprendem uns com os outros, mediados por recursos e informações que também possam agregar novas interlocuções e novos conhecimentos.

Para operacionalizar nossa investigação em busca das respostas aos nossos questionamentos, fizemos uso de alguns elementos da análise da conversação (MARCUSCHI, 2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) e da análise do conteúdo (BARDIN, 1977). Principalmente no trabalho de descrição dos dados, tais métodos mostraram-se convenientes devido às suas características estruturais e organizacionais.

Na análise conversacional, partimos do princípio de que a interação face a face não é condição indispensável, mas sim a interação centrada (algo sobre o que conversar), a existência de pelo menos dois interlocutores, de pelo menos uma troca de turno, de uma identidade temporal, o mesmo direito de falar e um contexto em que os participantes estivessem engajados

(MARCUSCHI, 2006). Utilizamos essa abordagem de análise das práticas discursivas presentes nos fóruns *online*, primeiramente por atenderem aos princípios listados acima, mas, principalmente, por tal análise nos possibilitar compreender a organização das interações. O tratamento de alguns elementos organizacionais, como a troca de turnos e as sequências, foi específico a este contexto. O conceito de sequência, por exemplo, está sendo utilizado em um sentido amplo, isto é, uma série de turnos sucessivos que se ligam por alguma razão semântico-pragmática. Por ser o fórum uma atividade de escrita assíncrona, não é pertinente a análise das trocas de turno. Quanto aos organizadores globais (abertura, desenvolvimento, fechamento), não temos restrições de uso para a análise a que nos propusemos. Já em relação aos marcadores conversacionais, no caso do fórum, temos apenas os verbais, visto que os não verbais (como olhares, gestos e expressões corporais) e os suprasseguimentais (como pausas e tons de voz), *a priori*, não são passíveis de observação neste contexto. A coerência conversacional e a organização do tópico nos oferecem importantes subsídios para a análise, já que estão diretamente relacionados aos processos interativos (presença/ausência de coerência; mudança e quebra de tópicos). Esclarecemos, assim, que não se trata, nesta pesquisa, de uma análise conversacional *stricto sensu*, dadas as particularidades da conversa em um fórum *online*, mas da utilização de algumas diretrizes do método que se mostraram convenientes ao nosso contexto de estudo.

Por meio da análise de conteúdo, investigamos, nos textos produzidos e publicados no ambiente virtual, os indicadores e referências que pudessem nos trazer elementos relacionados às questões levantadas neste estudo. Pretendemos com essa abordagem extrapolar os aspectos quantitativos e chegarmos a um patamar de análise qualitativa das práticas discursivas manifestadas nos textos dos fóruns, *blogs* e *wikis*, buscando compreender as relações que os sujeitos construíram entre si e com o ambiente virtual por meio das interações.

A partir dessa proposta metodológica, procuramos analisar os processos interativos dos sujeitos entre si e destes com o ambiente virtual de

aprendizagem. Sabemos que ambas as abordagens aqui propostas possuem características estruturais e organizacionais específicos, mas tais regras foram vistas como procedimentos analíticos, e não como padrões de funcionamento de um fenômeno (a linguagem) que sabemos ser dinâmico.

Por meio da análise das práticas discursivas, buscamos contextualizar os discursos produzidos nessa rede sociotécnica, assim como identificar e compreender as relações que estabeleceram entre si e com o meio em que foram produzidos, mediante a leitura e a escrita individuais e coletivas. Por serem os discursos modificáveis nessas relações de interdiscursividade e intertextualidade, analisamos, ao longo do tempo, as mudanças perceptíveis nessas práticas discursivas que sinalizaram para o processo de letramento digital.

Assim como Bakhtin (2006), ressaltamos a natureza social e histórica dessa produção de enunciados a que nos propusemos investigar. Consideramos que compreendendo as sequências nas interações nos fóruns e os textos publicados nos *blogs* e *wikis* como enunciados produzidos por sujeitos engajados em um contexto específico, um ambiente virtual de aprendizagem, podemos melhor interpretar os processos de letramento nas relações ali estabelecidas por meio da escrita.

2.2 A internet na pesquisa acadêmica

A internet pode estar presente em uma investigação acadêmica com diferentes finalidades, seja como *objeto* de estudo, como *meio* de se coletar dados ou como *suporte* para a publicação de resultados.

Quando a temos como objeto de estudo, buscamos investigar, por exemplo, como é usada, por quem, em que condições, por que razões etc. Nesse caso, o meio da coleta pode ou não ser a própria internet, ou seja, podemos coletar os dados em entrevistas face a face ou via *chat*, questionários impressos ou *online*, observações presenciais ou virtuais,

desde que o objeto de análise seja a rede ou seus elementos – usuários, recursos, aplicações etc.

Já quando a temos como meio para a coleta de dados, o objeto de estudo pode ser diverso, porém para chegar aos sujeitos e às informações, necessitamos fazer uso de recursos disponíveis na *web*. Como exemplos, podemos citar: entrevistas via *chat* ou *e-mail*, questionários *online* ou via *e-mail*, observação virtual ou grupo focal em uma lista de discussão e até mesmo uma etnografia virtual. De acordo com Flick (2009), esse pode ser um canal limitado, primeiramente por favorecer o anonimato dos participantes e, consequentemente, a informação de dados incorretos ou o descomprometimento dos sujeitos ao longo do processo. Porém, em outras situações de pesquisa, como numa entrevista face a face, o pesquisador também não possui garantia plena de que as informações fornecidas pelos entrevistados sejam verdadeiras. Outra limitação apresentada pelo autor está relacionada à impossibilidade de se trabalhar com elementos não verbais, tão significativos em uma entrevista, em uma observação ou em uma pesquisa etnográfica, por exemplo. Entretanto, o crescimento do uso de *softwares* mensageiros instantâneos, que permitem a utilização de áudio e vídeo em conversações via internet, podem reduzir as limitações relacionadas ao anonimato e, possivelmente, as relacionadas aos elementos não verbais. Flick (2009) também nos apresenta vantagens, como o acesso a pessoas e/ou a documentos distantes geograficamente e/ou temporalmente; o próprio anonimato, que pode ser positivo quando se investiga temas sensíveis; e a simples antecipação do processo de transcrição de dados, já que se realizada por meio da troca de mensagens escritas, toda uma entrevista, por exemplo, já fica digitalizada. O autor nos lembra ainda que, tanto a pesquisa que tem a internet como objeto de estudo quanto a que a tem como meio de coleta de dados, requerem do pesquisador familiaridade e afinidade com os meios de comunicação *online*.

O uso da internet como suporte para publicação de resultados é o mais amplamente difundido, já que toda pesquisa, independente de seu objeto ou de sua metodologia de coleta e análise de dados, independente do

conhecimento e do uso que o pesquisador faça da *web*, pode ser publicada, em parte ou na íntegra, em *sites* de universidades, periódicos, *blogs* etc.

Esta classificação – internet como objeto, como meio, como suporte – é apenas uma maneira de evidenciarmos os diferentes usos. Na prática, eles podem ser combinados em uma mesma pesquisa, como a que aqui apresentamos. Em nosso estudo, temos a internet como objeto de investigação e também como meio de coleta de dados. Aliás, este foi um aspecto que por algum tempo se apresentou para nós de forma lacunar. Se por um lado suspeitávamos ser preciso trazer dados a partir de outros meios, como realizando entrevistas presenciais, por outro, insistimos em manter o ambiente virtual como único meio de coleta, justamente por se apresentar suficiente às questões a que nos propusemos investigar. Esta se manteve como nossa opção, principalmente a partir do consentimento das avaliadoras presentes no exame de qualificação.

2.3 O campo de pesquisa

Nesta pesquisa, acompanhamos o desenvolvimento de uma rede sociotécnica, estruturada tecnologicamente na plataforma MOODLE[7], um ambiente virtual desenvolvido para ensino à distância ou para o apoio ao ensino presencial. Os sujeitos, ao participarem dessa rede, estavam interagindo entre si, construindo e publicando conteúdos, sendo assim, autores e leitores em um sistema colaborativo.

Nosso estudo empírico deu-se entre os alunos do curso de graduação em Pedagogia, realizado na modalidade a distância, pela Universidade Aberta do Brasil – UAB e pela Universidade Federal de Minas Gerais –

[7] *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* - MOODLE é um *software* livre, de apoio à aprendizagem, que funciona na internet. É desenvolvido colaborativamente por uma comunidade virtual, que reúne programadores e desenvolvedores de *software* livre, administradores de sistemas, professores, *designers* e usuários de todo o mundo. Muitas instituições de ensino (básico e superior) e centros de formação, em diversos países, estão adaptando a plataforma aos próprios conteúdos, não apenas para cursos a distância, mas também como apoio aos cursos presenciais (Fontes: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle> e <http://www.moodle.org>).

UFMG, funcionando, em sua primeira oferta, em nove polos localizados em diferentes municípios do interior do Estado de Minas Gerais[8].

A proposta de acompanhar, num ambiente virtual de aprendizagem, sujeitos que se caracterizassem como educadores em processo de formação já existia no projeto de pesquisa apresentado durante o processo seletivo para o curso de Doutorado e foi melhor delineando-se ao longo dos primeiros meses de 2008, em diálogo com a professora orientadora. Inicialmente, cogitava-se a possibilidade de acompanhar turmas/disciplinas do curso presencial que utilizassem um ambiente virtual de aprendizagem como um espaço de complementação à sala de aula. Entretanto, o contexto do curso de Pedagogia da UAB/UFMG apresentou-se como um *locus* ideal para a pesquisa, onde a investigação poderia se dar por um período mais longo do que um semestre (como o seria em turmas/disciplinas do curso presencial) e com um grupo maior e mais heterogêneo, formado por graduandos em Pedagogia na modalidade a distância. Lembramos, entretanto, que, embora tenhamos realizado nossos estudos empíricos em tal contexto, esta não é uma pesquisa que se propõe discutir, prioritariamente, a educação a distância, tampouco sua história, legislação ou políticas.

2.3.1.1 O Sistema UAB

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, no intuito de desenvolver a modalidade de educação a distância, expandindo a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil para fora dos grandes centros urbanos. De acordo com tal decreto, são objetivos dos sistema UAB:

> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

[8] Toda a pesquisa empírica foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMF, conforme parecer apresentado no ANEXO A e no ANEXO B. Para a coleta de dados, obtivemos a autorização da coordenação do curso de Pedagogia UAB/UFMG, conforme APÊNDICE A, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme modelo apresentado no APÊNDICE B) assinado por 223 alunos.

> II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
>
> III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
>
> IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
>
> V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;
>
> VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
>
> VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

Trata-se, portanto, de um regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES. O Ministério da Educação – MEC estabelece convênios com as IPES, visando o credenciamento para a oferta de cursos na modalidade de educação a distância, e firma acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos que tenham interesse em manter polos de apoio presencial. Também é função do MEC abrir editais com os requisitos e condições de participação, coordenar a implantação, acompanhar, supervisionar e avaliar os cursos da UAB.

De fato, o Sistema UAB estava sendo criado desde 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, numa parceria do Ministério da Educação com a ANDIFES e Empresas Estatais, como uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O primeiro edital, conhecido como UAB1, foi publicado no Diário Oficial da União – DOU em 20 de dezembro de 2005 e permitiu a seleção das propostas de cursos, apresentadas por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. O segundo edital, denominado UAB2, foi publicado no

DOU em 18 de outubro de 2006 e permitiu a participação de todas as instituições públicas federais, estaduais e municipais[9].

2.3.1.2 Os Polos de Apoio Presencial

O polo é o espaço físico estruturado para a execução do curso. Funciona como uma central de apoio aos alunos e tutores, o que inclui desde a distribuição do material impresso enviado pela universidade até a disponibilização de laboratórios equipados com computadores e conexão à internet, viabilizando o acesso dos alunos ao ambiente virtual dos cursos. É nos polos que acontecem as atividades presenciais, sejam os encontros mensais previstos no calendário do curso, sejam os horários de plantões para estudo, uso do laboratório de informática, atividades de pesquisa e realização de tarefas, sejam as atividades de avaliação, como as provas presenciais semestrais.

Os polos são organizados pelas próprias prefeituras dos municípios, em escolas da rede pública de ensino ou em edificações construídas para serem os polos. Cada polo possui um coordenador, que é responsável pela gestão operacional desse espaço. É sua responsabilidade estruturar e coordenar as ações de implementação e manutenção das atividades do polo; coordenar os recursos humanos, tecnológicos e didáticos em comum acordo com as universidades atuantes no polo e a UAB/MEC; manter atualizados os dados relativos ao polo e apresentar a IES/UAB/MEC, quando solicitado, o relatório de acompanhamento das atividades desenvolvidas no polo, bem como outras informações ou documentos. Cada polo possui também um técnico em informática, responsável pela manutenção e assistência dos equipamentos de informática; um bibliotecário responsável por organizar, armazenar e divulgar o acervo, visando aperfeiçoar o uso do material bibliográfico e especial.

---

[9] Para mais informações, visite o *site* <http://www.uab.capes.gov.br>.

2.3.1.3 O curso de Pedagogia UAB/UFMG

O Curso de Pedagogia UAB/UFMG é desenvolvido pela UFMG em parceria com as prefeituras onde foram criados polos municipais de apoio presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC número 1/2005, de 16 de dezembro de 2005 (UAB1), conforme apresentado anteriormente.

O curso tem formato de graduação plena, organizado em oito módulos semestrais, com duração total de quatro anos (Ver ANEXO C – Grade Curricular do Curso de Pedagogia UAB/UFMG). Habilita para o exercício do magistério na educação básica, especificamente na Educação Infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental[10]. Trata-se de um curso na modalidade a distância, com encontros presenciais, que são realizados nos polos de apoio.

Em sua primeira oferta (2008 a 2011), o curso de Pedagogia UAB/UFMG foi realizado nos polos instalados nos seguintes municípios mineiros: Araçuaí, Buritis, Campos Gerais, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Formiga, Governador Valadares, Teófilo Otoni e Uberaba.

Cabe ressaltar que, na rede pública de ensino, ofertas de cursos a distância na extensão (aperfeiçoamento, especialização, etc) já são mais comuns. Na graduação, entretanto, o sistema UAB não possui precedentes, sendo o curso de Pedagogia UAB/UFMG um dos primeiros nesta modalidade no território nacional.

2.3.1.4 As equipes de coordenação e de tutoria

A equipe de coordenação do curso é composta por professores da UFMG, atuantes na Faculdade de Educação e no Centro Pedagógico.

A equipe de tutoria é constituída, em cada polo, por: um professor formador, que vai ao polo para os encontros presenciais; um tutor a distância,

[10] O curso de Pedagogia UAB/UFMG tem como referência o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, que foi oferecido a professores da Educação Infantil e de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais (Primeira oferta – 2001 a 2004; Segunda oferta: 2007 a 2010).

que realiza a tutoria pelo ambiente virtual; dois tutores presenciais, estes residentes nos próprios municípios e que se dedicam a um atendimento de plantão, nos polos, por 20 horas semanais (Ver ANEXO D – Funções da equipe de tutoria). O grupo de professores formadores e tutores a distância é composto, em sua maioria, por professores da UFMG, atuantes na Faculdade de Educação e no Centro Pedagógico, e por alunos da pós-graduação *stricto sensu* da Faculdade de Educação.

A organização do curso parte do propósito de que cada equipe de tutoria acompanhe as duas turmas de cada polo durante os quatro anos. Inevitavelmente, existe a saída e substituição de um ou outro tutor ou professor, mas o intuito de criar-se o vínculo da equipe de tutoria com o grupo de alunos permanece.

Para apoiar o trabalho dos professores e tutores na utilização do ambiente virtual de aprendizagem (plataforma MOODLE), há uma equipe coordenada por um professor da Faculdade de Educação e que atua no suporte técnico e pedagógico[11]. Essa equipe possui, dentre suas atribuições: oferecer suporte técnico aos tutores e professores; organizar as turmas no MOODLE ao início de cada semestre letivo; propor aos professores e tutores atividades didáticas integradas aos recursos disponíveis na plataforma; realizar o acompanhamento da tutoria ao longo de cada semestre letivo, em cada turma; favorecer entre o grupo de professores e tutores a socialização das práticas de mediação *online* que se destacam em cada polo.

A coordenação, juntamente com a equipe de professores formadores e tutores a distância e a equipe de apoio técnico e pedagógico reúnem-se mensalmente para discutir o andamento do curso e o desenvolvimento das atividades, especialmente aquelas de alcance transversal, como a escrita do

[11] Simultaneamente à minha entrada no curso de Doutorado, em fevereiro de 2008, passei a integrar esse grupo de suporte técnico e pedagógico às equipes de coordenação e tutoria do curso de Pedagogia da UAB/UFMG, que iniciava naquele mês a sua primeira oferta. É importante esclarecer ao leitor, que minha participação nessa equipe deu-se no apoio aos professores e tutores acerca da utilização do ambiente virtual – plataforma MOODLE, enquanto o meu olhar de pesquisadora acompanhava a participação e a escrita dos alunos, nesse ambiente, ao longo do curso.

memorial, do projeto de pesquisa, da monografia, a realização dos estágios curriculares e das atividades no ambiente virtual de aprendizagem. Semestralmente acontece na Faculdade de Educação um encontro presencial, com três dias de duração, dos quais participam também os tutores presenciais, que vêm de seus municípios para integrarem-se à equipe.

2.3.1.5 Atividades acadêmicas / avaliativas

No curso de Pedagogia UAB/UFMG constam como atividades acadêmicas e avaliativas, principalmente: a presença e participação nos encontros presenciais, o acesso e a realização de atividades no ambiente virtual, a realização de estágio curricular, as provas presenciais, a produção de um memorial, de um projeto de pesquisa e de uma monografia de conclusão de curso. Nesta pesquisa, nosso foco encontra-se nas atividades de escrita *online* no ambiente virtual de aprendizagem. No entanto, sabemos que essa escrita *online* não se dá isoladamente, mas atravessada pelas múltiplas vozes que a ajudam a se constituir, ou seja, em constante diálogo com todo o contexto em que se insere e, ainda, com outras atividades concomitantes que também favorecem a construção da escrita acadêmica.

Desse modo, descreveremos brevemente as atividades que trabalham a escrita *offline* e que são entregues pelos alunos por meio do ambiente virtual de aprendizagem: o memorial, os planos e relatórios de estágio, o projeto de pesquisa e a monografia de conclusão de curso.

Memorial

Dentre as atividades acadêmicas avaliativas que trabalham as habilidades de leitura e escrita, o memorial é uma das primeiras a serem propostas, sendo construído pelos alunos ao longo dos três primeiros semestres do curso. Trata-se de um relato autobiográfico, de certo modo semiestruturado, em que, partindo de um eixo pré-estabelecido, o autor define os eventos de maior significado acerca de sua trajetória acadêmica e

profissional. Nele, os alunos narram suas histórias de vida, desde a infância até os dias atuais, dando especial atenção às questões relacionadas à sua educação, formação e atuação profissional.

O objetivo da escrita do memorial é, a partir do reconhecimento de si mesmo, favorecer, inicialmente, uma reflexão e um diálogo da prática com a teoria e, consequentemente, o levantamento de questões para posterior aprofundamento na escrita da monografia de conclusão do curso.

Planos e Relatórios de Estágio

O estágio curricular é realizado durante os oito semestres letivos, com objetivos diferenciados a cada semestre e carga horária distribuída entre o contexto da Educação Infantil e o contexto do Ensino Fundamental (Ver ANEXO E – Organização semestral do Estágio Curricular). A realização do estágio envolve uma série de procedimentos e documentações, que vão desde o convênio firmado entre as escolas e a universidade às cartas de apresentação, planos de estágio, roteiros de atividades, atestados, declarações, listas de presença e relatórios. Destacamos o plano e o relatório de estágio por serem os materiais produzidos pelos alunos, respectivamente, ao início e ao final de cada semestre letivo, e enviados digitalmente por meio do ambiente virtual de aprendizagem. Os planos de estágio são elaborados a partir da orientação e carga horária do estágio a cada semestre. Os relatórios trazem os registros das observações e ações realizadas por cada aluno durante suas atividades de estágio nas escolas.

Projeto de Pesquisa

Elaborada durante os módulos quatro (como anteprojeto) e cinco (como projeto), a proposta de pesquisa nasce das reflexões feitas principalmente durante a escrita do memorial e nas observações realizadas no estágio. Os alunos são orientados na construção de um problema de pesquisa, explicitando objetivos, justificativa e perspectiva de referencial teórico e metodológico a serem utilizados. O projeto de pesquisa possui um

formato mais formal e acadêmico, marcando essa transição entre a escrita de uma narrativa, característica do memorial, para a escrita dissertativa, característica da monografia de conclusão de curso.

Monografia

A monografia de conclusão é construída pelos alunos durante o sexto, sétimo e oitavo semestres do curso, sendo que ao longo desse período eles são incentivados a apresentarem versões parciais, que são revisadas e comentadas pela equipe de tutoria. Como um registro do que foi pesquisado no referencial teórico e no estudo empírico, com análises e reflexões construídas por cada um, a escrita da monografia é o ápice do curso no que diz respeito à formação acadêmica dos sujeitos, sua postura investigativa e de intervenção na prática.

2.3.1.6 O ambiente virtual do curso

Integra a metodologia do curso de Pedagogia UAB/UFMG a utilização de um ambiente virtual da aprendizagem – AVA (neste caso, a plataforma MOODLE), onde pode ser mantido um contato via internet entre coordenação, tutores e alunos, por meio de *chats*, fóruns, envio de mensagens e publicação de conteúdos, assim como postagem, pelos alunos, das atividades solicitadas. Nesse ambiente são disponibilizados materiais informativos e de estudo, assim como atividades *online* e atividades *offline* a serem realizadas pelos alunos. É também no AVA que professores, tutores e alunos mantêm contato entre si, por meio dos fóruns de discussão, dos *chats* e do envio de mensagens individuais.

Existem diferentes plataformas que funcionam na *web* com a finalidade de apoiar processos educativos presenciais ou a distância, permitindo o acesso restrito das pessoas que possuem permissão para tal (alunos, tutores, coordenação, etc). A UFMG utiliza a plataforma MOODLE, instalada em seus computadores/servidores no Laboratório de Ciência da Computação – LCC e administrada por uma equipe de técnicos e analistas da área. Os

alunos e professores acessam o ambiente virtual de cada disciplina/turma por meio do Portal Minha UFMG, utilizando um nome de usuário e uma senha individuais que são criados a partir do vínculo que cada um possui com a universidade (matrícula para os alunos e admissão para professores)[12]. Para cada disciplina/turma é criada uma sala virtual na plataforma, possibilitando a cada pessoa o acesso apenas às disciplinas/turmas a que está matriculado como aluno ou vinculado como tutor ou professor. Desse modo, no curso de Pedagogia UAB/UFMG a cada semestre são criadas uma sala virtual para cada componente curricular do módulo em curso[13]. Entretanto, há um componente chamado “Eixo Integrador”, presente em todos os módulos, que funciona como um espaço de integração entre os componentes de cada módulo. É na sala virtual do Eixo Integrador, portanto, que são abertos os fóruns de discussão e disponibilizados materiais de estudo e atividades de todos os componentes curriculares. A Figura 4 apresenta a tela principal do componente Eixo Integrador em uma turma e semestre específicos do curso:

Figura 4 - Tela principal do ambiente virtual do curso de Pedagogia UAB/UFMG.

[12] O aluno ou professor acessa <http://www.ufmg.br> e clica no *link* ‘Minha UFMG’ ou acessa diretamente <http://www.minha.ufmg.br>, informa o seu nome de usuário e sua senha. Após ter os dados validados, estando, portanto, ‘logado’, localiza, dentro do item ‘Minhas Turmas’, a disciplina desejada e clica no item ‘UFMG Virtual – MOODLE’.

[13] Ver ANEXO C – Grade curricular do curso de Pedagogia UAB/UFMG.

> 1 – Barra de navegação. Na medida em que o usuário clica nos *links*, as páginas que acessa e o caminho que percorre vão sendo registrados na barra de navegação em forma de *links*. Clicando nesses *links*, é possível retornar às páginas anteriores.
> 2 – Código da turma. Nesse caso, estamos visualizando a tela da turma 1 do polo de Governador Valadares (GV1), no componente Eixo Integrador, no segundo semestre de 2010.
> 3 – *Link* Participantes. Clicando nele, temos acesso à lista de tutores e de alunos dessa turma. A partir da tela 'Participantes', é possível ao usuário clicar no *link* do próprio nome e atualizar o seu perfil (colocando uma descrição de si mesmo, uma foto, etc.) ou clicar nos nomes dos demais participantes e ter acesso aos perfis dos colegas e dos tutores.
> 4 – Atalho para as atividades disponíveis, agrupadas por tipo.
> 5 – Fóruns e informações de caráter mais geral.
> 6, 7 e 8 – Atividades / Tarefas agrupadas por componente curricular.
> 8 – *Links* para arquivos texto disponibilizados pelos tutores e *links* para envio de plano e relatório de estágio pelos alunos.
> 9 – Coluna com as últimas postagens e atualizações nesta turma[14].

Os *links* para os fóruns indicados pela seta 5 (na Figura 4) levam os alunos à tela de abertura do respectivo fórum, com a possibilidade de adicionar novos comentários. A Figura 5 apresenta o recorte da tela de abertura do fórum "Hora do cafezinho" em umas das turmas, num semestre específico:

[14] Nesta coluna, os nomes das pessoas foram ofuscados por um efeito visual, no intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Figura 5 - Recorte da tela de abertura do fórum 'Hora do cafezinho'[15].

Os *links* para as atividades indicadas pelas setas 6 e 7 (na Figura 4) levam os alunos à tela que possui o enunciado da respectiva tarefa e o campo para ser anexado o arquivo-resposta. A Figura 6 apresenta o recorte de uma dessas telas:

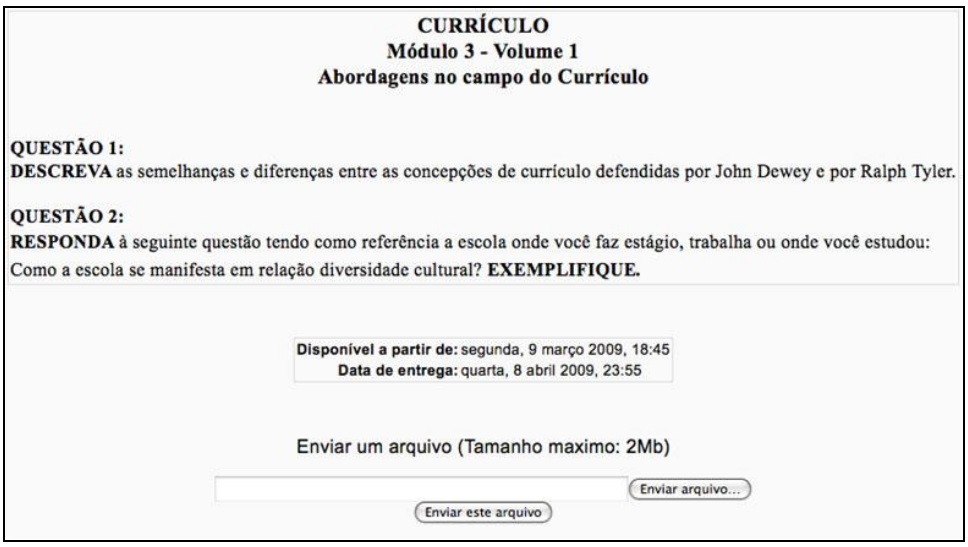


Figura 6 - Recorte de uma tela de envio de tarefas dos componentes curriculares.

[15] Nesta imagem, as fotos e os nomes das pessoas foram ofuscados por um efeito visual, no intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Os *links* para as atividades de envio indicadas pela seta 8 (na Figura 4) levam os alunos à tela que possui o campo para ser anexado o arquivo do que se pede. A Figura 7 apresenta o recorte de uma tela de envio de relatório de estágio. As telas para envio de memorial, plano de estágio, anteprojeto e projeto de pesquisa e monografia de conclusão de curso são semelhantes a esta:

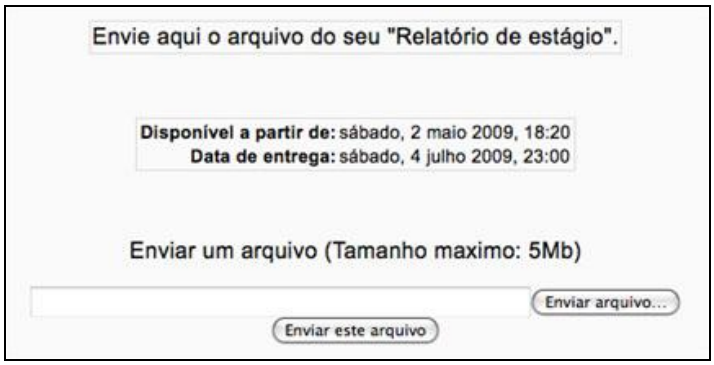


Figura 7 - Recorte da tela de envio do relatório de estágio.

Notamos que o ambiente virtual do curso contempla a disponibilização de informações e materiais para os alunos, assim como a realização, pelos mesmos, de atividades *online* e atividades *offline*. Caracterizamos como atividades *online* aquelas que são realizadas por meio da conexão ao AVA (exemplo: participação em fóruns) e como atividades *offline* aquelas que o aluno realiza sem estar conectado ao AVA, mesmo que o enunciado ou orientação da tarefa estejam lá publicados (exemplo: relatório de estágio).

No *chat*, outro exemplo de atividade *online*, as pessoas se comunicam pela escrita estando conectadas ao mesmo tempo, ou seja, as trocas comunicativas são simultâneas – sincrônicas. No fórum, as pessoas se comunicam pela escrita, mas não necessariamente estando conectadas ao mesmo tempo. As mensagens vão sendo postadas e registradas numa tela que é acessada pelos participantes em diferentes momentos – assíncrona. No curso de Pedagogia UAB/UFMG o *chat* foi um recurso utilizado nos três últimos semestres letivos, com temáticas diversas: tópicos curriculares específicos, temas das monografias, metodologia de pesquisa, etc. A Figura

8 apresenta o recorte da tela de simulação de um *chat* no ambiente virtual do curso em estudo:

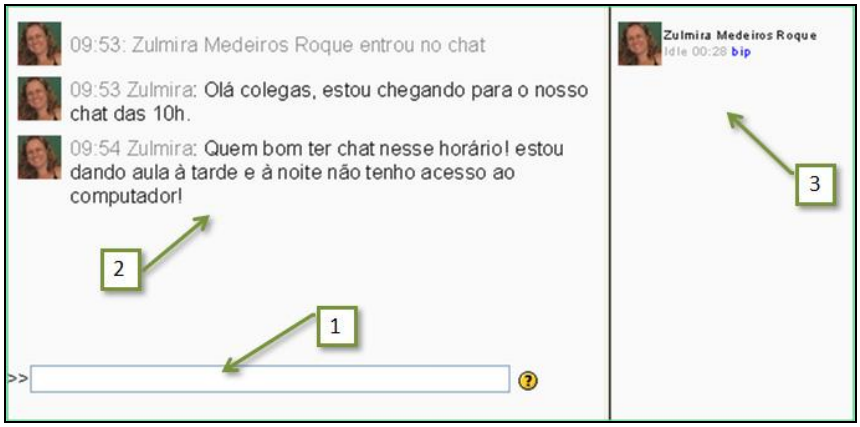


Figura 8 - Recorte da tela do *chat*.

1 – Espaço para escrita da mensagem. Para enviar, basta usar a tecla 'enter'.
2 – Espaço onde as mensagens vão sendo publicadas, pela ordem de envio.
3 – Espaço onde aparecem as fotos e nomes das pessoas que estão conectadas e participando do *chat*.

Outros exemplos de atividades *online* são os *wikis*, glossários e *blogs*. Atividades com uso do *wiki* foram propostas aos alunos no segundo e terceiro módulos, com uso do *blog* a partir do quarto módulo e com uso do glossário no sétimo módulo.

Embora nesta pesquisa orientemos a nossa atenção para a escrita em atividades *online* assíncronas, a saber, fóruns, *wikis* e *blogs*, consideramos importante mencionar, descrever e ilustrar também um pouco das demais atividades acadêmicas realizadas pelos alunos, tal como o fizemos neste tópico. Inicialmente, tais informações buscam facilitar ao leitor o acesso ao contexto criado pelo curso em torno desses sujeitos. Mas, também, lembrando que a enunciação não pode ser tratada de forma isolada e desvinculada de seu contexto linguístico e real (BAKHTIN, 2006) e que "a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta" (p. 126), sabemos que todo esse universo aparecerá, implícita ou explicitamente em nossos dados e análises.

2.4 A coleta de dados e os sujeitos da pesquisa

Em relação aos instrumentos de pesquisa, realizamos a busca pelas informações por meio de questionários *online* e observações virtuais. A análise da prática discursiva deu-se a partir dos textos construídos e publicados pelos sujeitos nos fóruns, *wikis* e *blogs*, no ambiente virtual de aprendizagem.

O Quadro 2 apresenta o instrumento de coleta e o método de análise relacionados operacionalmente a cada objetivo desta pesquisa:

Quadro 2 - Relação entre os objetivos específicos e os instrumentos e métodos de análise dos dados.

Objetivos Específicos	Instrumentos / Métodos
Identificar o perfil tecnológico do educador em processo de formação inicial;	Questionário *online*
Acompanhar a sua participação em um ambiente virtual de aprendizagem que contemple espaços de autoria, ou seja, de criação e interação;	Observação virtual
Investigar a constituição de uma prática discursiva nesse contexto;	Observação virtual / Análise conversacional
Analisar as relações entre o sujeito e o ambiente virtual multimodal durante esse processo;	Observação virtual Análise de conteúdo Análise conversacional
Analisar as interações entre os sujeitos, no ambiente virtual, durante esse processo;	Observação virtual / Análise conversacional
Analisar as condições de letramento digital manifestadas nos contextos de autoria.	Observação virtual / Análise de conteúdo

2.4.1 O questionário *online*

Em função do significativo crescimento da *web* como meio de se buscar informações, como meio de comunicação e, por que não dizer, como um lugar de interação social, já não são raras as pesquisas acadêmicas que utilizam a internet como meio de coleta de dados. O uso de questionários no espaço virtual é algo já bastante difundido, desde aplicações mais simples, como o envio de um conjunto de questões por *e-mail*, a serem respondidas pelo mesmo canal, até formulários a serem preenchidos na própria página de

um *site*. A principal vantagem do questionário virtual é a possibilidade de se coletar dados de um grande número de pessoas, distantes ou não geograficamente, que podem respondê-lo cada uma a seu tempo. Em minha pesquisa de Mestrado, os dados foram coletados por meio de um questionário, com questões fechadas e questões abertas, que os sujeitos responderam *online*, acessando por meio de um *link* que lhes foi informado, preenchendo os itens na tela e clicando, ao final, no botão 'Enviar'. As respostas foram armazenados em um banco de dados, exportadas para planilhas do Excel[16], onde já vieram tabuladas e, a partir daí, foram categorizadas e interpretadas. O recurso mostrou-se muito prático ao possibilitar a sua aplicação a 789 educadores, sem a necessidade de cópias impressas, contagem e tabulação das respostas às questões fechadas, assim como digitação das respostas às questões abertas.

Neste estudo, em que temos sujeitos em locais distantes geograficamente e que possuem como fator comum estarem todos utilizando um ambiente virtual de aprendizagem, o questionário *online* se mostrou bastante conveniente. Fizemos uso desse instrumento em dois momentos distintos do curso – no quarto e no oitavo semestres letivos. Como o uso do ambiente virtual foi se dando gradativamente pelos sujeitos, não seria produtiva a aplicação de um questionário *online* no início do curso.

Na primeira aplicação (setembro de 2009), optamos por utilizar o recurso de questionário disponível na plataforma MOODLE, já que esta constitui o ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelos sujeitos no curso de graduação a distância, nosso *locus* de pesquisa. Elaboradas as questões que iriam compor o questionário, ele foi apresentado à coordenação do curso e, em seguida, publicado para os tutores no MOODLE. Tanto à coordenação quanto aos tutores, o questionário foi apresentado como uma proposta, sendo solicitadas sugestões de ajustes ou acréscimos. Onze tutores responderam ao questionário em caráter de teste, e cinco deles apresentaram sugestões relacionadas ao formato de algumas questões. Em

[16] Microsoft Excel: *software* destinado ao trabalho com planilhas e gráficos, desenvolvido e comercializado pela *Microsoft*.

seguida, o questionário[17] foi publicado para os alunos no MOODLE, nas dezoito salas virtuais, e eles tiveram cerca de trinta dias para acessá-lo e respondê-lo.

Terminado esse período, acessamos cada questionário, levando os dados para o Excel e, em seguida, para o SPSS[18], onde foram dispostos num banco de dados e posteriormente organizados para análise. Os relatórios de respostas gerados pelo próprio MOODLE não se mostraram úteis, já que não possibilitam o cruzamento de respostas entre as questões e/ou entre as turmas. Para facilitar a entrada de dados no SPSS, organizamos planilhas no Excel, com as variáveis dispostas em colunas e os sujeitos (casos) dispostos em linhas, dentre outros cuidados relativos à estrutura de um banco de dados. Isso porque no SPSS a criação do banco e a importação dos dados por meio de sintaxe se mostrou mais produtiva do que a entrada dos dados caso a caso.

Na segunda aplicação (setembro de 2011), optamos por utilizar um questionário *online* construído por meio do recurso 'formulário' no *GoogleDocs*. Neste caso, as questões são inseridas e organizadas no *GoogleDocs*, que disponibiliza uma linha de comando a ser inserida em qualquer outro *site* na *web*, onde o questionário, pronto para ser respondido, será exibido. Assim, construímos o formulário no *GoogleDocs*, criamos uma página contendo o formulário/questionário dentro do ambiente virtual (plataforma MOODLE), em cada uma das dezoito turmas, e as questões foram ali respondidas pelos alunos. Para os sujeitos, a diferença entre responder, dentro do ambiente virtual, a um questionário construído no próprio MOODLE ou a um questionário construído em outro espaço e exibido dentro do MOODLE reduz-se à aparência dada pela formatação. Para o pesquisador, que consegue extrair do *GoogleDocs* as respostas já tabuladas

---

[17] O APÊNDICE C apresenta o primeiro questionário completo em formato de texto simples. Ao ser inserido no MOODLE, as questões tomaram o formato similar ao HTML, com campos de seleção simples ou múltipla para as questões fechadas e campos de preenchimento para as questões abertas.

[18] SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences* (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais): *software* para trabalhos com dados estatísticos. Neste estudo, utilizamos o SPSS Statistics 17.0. A partir da versão 18.0, esse *software* passou a ser comercializado pela IBM.

em uma planilha do Excel, essa opção torna o trabalho significativamente mais produtivo do que ter os dados extraídos e tabulados caso a caso, como no questionário construído dentro da plataforma MOODLE.

Também nesta aplicação, as questões foram elaboradas e apresentadas à coordenação do curso e à equipe de tutoria, principalmente porque o mesmo instrumento, de forma ampliada, se caracterizou como uma autoavaliação e avaliação do curso, dado o seu conteúdo e o momento (último semestre letivo) em que foi aplicado[19].

Em ambos os questionários, o SPSS foi amplamente utilizado, tanto na construção das tabelas de frequência simples ou composta, como na criação dos índices dependentes de duas ou mais variáveis. Depois de organizados os dados em tabelas, o Excel foi novamente usado na construção dos gráficos, por questões de formatação e de recursos disponíveis.

No semestre letivo em que os primeiros dados foram coletados (2009/2), estavam matriculados no curso 365 alunos, dos quais, 324 (88,8%) responderam ao questionário. A Tabela 1 mostra a quantidade de alunos por turma, em cada polo, assim como a quantidade e o percentual de alunos que respondeu ao questionário.

[19] O APÊNDICE D apresenta o segundo questionário completo em formato de texto, com as questões já em formato similar ao HTML resultante do formulário construído *GoogleDocs*.

Tabela 1 - Percentual de resposta ao primeiro questionário[20].

Polo Turma	AR 1	AR 2	BU 1	BU 2	CG 1	CG 2	CL 1	CL 2	CO 1	CO 2	FO 1	FO 2	GV 1	GV 2	TO 1	TO 2	UB 1	UB 2	TO-TAL
M	22	23	22	21	22	19	22	21	21	21	19	19	17	19	15	19	19	24	365
R	21	21	21	14	22	16	22	21	17	15	19	16	14	16	12	18	19	20	324
%	95,5	91,3	95,5	66,7	100	84,2	100	100	81,0	71,4	100	84,2	82,4	84,2	80,0	94,7	100	83,3	**88,8**

Legenda: M= Quantidade de alunos matriculados; R= Quantidade de questionários respondidos; %=Percentual de questionários respondidos.

No semestre letivo em que o segundo questionário foi aplicado (2011/2), 345 alunos estavam matriculados, dos quais 292 (84,6%) postaram suas respostas. A Tabela 2 mostra a quantidade de alunos por turma, em cada polo, assim como a quantidade e o percentual de alunos que respondeu ao questionário.

Tabela 2 - Percentual de resposta ao segundo questionário.

Polo Turma	AR 1	AR 2	BU 1	BU 2	CG 1	CG 2	CL 1	CL 2	CO 1	CO 2	FO 1	FO 2	GV 1	GV 2	TO 1	TO 2	UB 1	UB 2	TO-TAL
M	20	23	17	19	22	19	22	20	20	20	18	18	17	18	15	18	19	20	345
R	17	15	13	16	18	18	19	19	18	17	17	14	14	18	12	15	12	20	292
%	85,0	65,2	76,5	84,2	81,8	94,7	86,4	95,0	90,0	85,0	94,4	77,8	82,4	100	80,0	83,3	63,2	100	**84,6**

Legenda: M= Quantidade de alunos matriculados; R= Quantidade de questionários respondidos; %=Percentual de questionários respondidos.

O primeiro questionário foi construído e aplicado no intuito de realizarmos uma análise preliminar, em que buscamos conhecer o perfil tecnológico de um educador em processo de formação inicial num curso a distância. O segundo questionário foi aplicado no momento em que este estudo estava sendo finalizado, coincidindo com o último semestre do curso,

[20] As siglas que aparecem na linha 1 referem-se aos polos / municípios, a saber: Araçuaí: AR; Buritis: BU; Campos Gerais: CG; Conselheiro Lafaiete: CL; Corinto: CO; Formiga: FO; Governador Valadares: GV; Teófilo Otoni: TO; Uberaba: UB. Os números 1 e 2 correspondem às turmas 1 e 2 em cada polo.

locus de nossa pesquisa. Como sugestão das avaliadoras presentes no exame de qualificação, retornamos a campo neste momento final, buscando apresentar um quadro de dados e de análises que contemplasse o curso em sua totalidade. Os dados coletados por meio dos dois questionários serão trazidos ao longo dos textos dos próximos capítulos, dialogando com o referencial teórico desta pesquisa[21].

Para descrever e caracterizar a participação dos alunos no ambiente virtual ao longo do curso, realizamos a coleta dos dados por meio da observação virtual.

2.4.2 A observação virtual

Ao realizar suas investigações no campo da educação e das tecnologias digitais, os pesquisadores começam a fazer uso de formas distintas de observação. Podemos citar aquelas realizadas no próprio computador, com a utilização de *softwares* que identificam "os programas em uso, páginas de internet, *e-mails*, tempo de uso, entre outros, apresentando um relatório detalhado desse monitoramento" (LIMA, G., 2004, p. 81) ou aquelas realizadas na internet, como a observação de fóruns de discussão ao longo de determinado período de tempo (REZENDE e CASTELLS, 2009).

Em diversas pesquisas, nos deparamos com procedimentos condizentes com o que aqui denominamos observação virtual. Dentre estas, são poucas, entretanto, em que tais procedimentos sejam assim designados e, em menor número ainda aquelas que trazem alguma problematização para além da descrição dos passos que a pesquisa empírica seguiu. Estão neste grupo as pesquisas que mencionamos a seguir.

Maria Tereza Freitas (2002), citando Vygotsky (1991), considera que "o estudo de situações fundamentalmente novas exigem inevitavelmente novos métodos de investigação e análise" (p. 34). Em sua pesquisa, a autora

[21] Sempre que dados dos dois questionários forem apresentados em um mesmo gráfico ou tabela, usaremos os percentuais relativos aos totais de respondentes – 324 para o primeiro questionário e 292 para o segundo.

investiga a escrita de adolescentes na escola e na internet e, para isso, percebe a necessidade de se familiarizar com os *sites* e com as aplicações que são objeto de navegação dos seus sujeitos na *web*, assim como de lidar com novas estratégias metodológicas, conforme afirma: “Aprendemos uma nova forma de observar, de coletar dados e artefatos” (FREITAS, M. T., 2002, p. 35). Outros autores reforçam essa especificidade da observação virtual, como Vilarinho *et al* (2003), que ao realizarem estudos no contexto de uma formação *online*, consideraram que a observação deveria se ajustar ao ambiente virtual, ou seja, que seria necessário navegar semanalmente no ambiente virtual do curso, buscando observar e registrar a movimentação e as escritas de tutores e alunos. Mendonça (2009) realizou uma pesquisa também em um ambiente virtual de aprendizagem e, por meio da observação virtual, buscou interpretar as ações, interações e registros produzidos nesse ambiente. Ao reconhecer a necessidade de adaptar, para esse contexto, algumas formas de pesquisa comumente aplicadas em situações de interação face a face, o autor remete-se ao termo *netnografia* que, segundo afirma, foi cunhado por pesquisadores norte-americanos em meados da década de 1990, para descrever o desafio metodológico de ‘seguir’ os sujeitos de uma pesquisa usando o meio digital. Cardoso (2006) destaca algumas vantagens encontradas enquanto realizou sua pesquisa por meio da observação virtual, a saber: a pouca ou nenhuma influência da presença do observador no ambiente que está sendo observado, já que ele não é visto ou percebido pelos sujeitos ao longo das interações; o registro dos dados no ambiente virtual, que permanecem ali para serem acessados a qualquer tempo e lugar, minimizando os trabalhos de registro pelo próprio observador e a sua preocupação entre observar e registrar simultaneamente (como ocorre na observação presencial). A autora registra não ter encontrado nenhuma referência teórico-metodológica sobre a observação em espaço virtual.

Percebemos, assim, que a observação virtual é um aprendizado recente entre os pesquisadores e, consequentemente, ainda incipiente como procedimento de coleta de dados na pesquisa acadêmica. Em nosso

trabalho, tal procedimento foi amplamente utilizado, já que todos os dados relativos às participações, acessos e contribuições escritas dos sujeitos no ambiente virtual foram coletados por meio da observação aí realizada. Esses dados foram copiados e armazenados em arquivos digitais (doc) e posteriormente organizados e categorizados em quadros e planilhas, de onde pudemos, então, proceder à sua análise.

Inicialmente, nos propusemos à coleta sistemática de dados ao longo dos quatro primeiros semestres letivos. Entretanto, durante os diálogos com as avaliadoras no exame de qualificação, percebemos que a coincidência de início e conclusão, fevereiro de 2008 e dezembro de 2011, respectivamente, desta pesquisa e do curso investigado, apresentava-se como uma oportunidade única de se realizar um estudo do curso em sua totalidade.

Ao todo, foram oito semestres letivos de coleta, sendo que ao longo de cada período, fazíamos observações aleatórias, explorando diferentes salas e diferentes atividades em andamento, fazendo o que Bardin (1977) denomina leitura flutuante dos dados, quando já íamos fazendo registros parciais de algumas informações e das primeiras impressões. Concluído cada semestre, voltávamos às salas virtuais para então realizar a coleta sistematicamente, quantificar, classificar, organizar os dados daquele período.

Nota-se, assim, que o fato de as interações estarem registradas no ambiente virtual não torna o trabalho mais simples, apenas é um meio diferente e que, como pudemos perceber, exige do pesquisador especial atenção quanto à sistematização do processo de observação, para que ele não se perca diante de tantos *links* e acessos aleatórios e diante da facilidade dessa observação poder ser feita a qualquer tempo. É importante não deixar que essas especificidades da observação virtual comprometam a credibilidade do processo, mas, ao contrário, possam ser usadas a favor da pesquisa, como, por exemplo, voltar ao campo ao longo do estudo. Durante o trabalho aqui realizado, pudemos voltar aos dados *in loco* enquanto aprofundávamos os estudos teóricos, seja para buscar novas informações ou

mesmo para rever, em seu contexto, algumas informações já coletadas. Foi como se observássemos a mesma sala diversas vezes, as mesmas interações, porém em momentos diferentes da pesquisa. A cena não mudava, mas o nosso olhar e o nosso entendimento se faziam diferentes a cada observação.

A cada semestre do curso, foram propostas aos alunos, pelas equipes de tutoria, diferentes atividades no ambiente virtual do curso, a maior parte delas comuns a todos os polos, além de outras, propostas diferenciadamente em determinados polos. Aqui detivemo-nos em verificar a participação dos alunos nas atividades comuns, abertas em todas as turmas, detalhadas no Quadro 3:

Quadro 3 - Atividades propostas no ambiente virtual do curso, a cada semestre letivo.

	2008/1	2008/2	2009/1	2009/2	2010/1	2010/2	2011/1	2011/2
Atividades postadas / tarefas	Atividades dos guias	Atividades dos guias	Questões elaboradas pela equipe	Questões elaboradas pela equipe	Questões elaboradas pela equipe	Questões elaboradas pela equipe	Questões elaboradas pela equipe	-
	Relatório de estágio	Relatório de estágio Memorial	Relatório de estágio Memorial	Relatório de estágio Pré-projeto de pesquisa	Relatório de estágio Projeto de Pesquisa	Relatório de estágio Monografia	Relatório de estágio Monografia	Relatório de estágio Monografia
Fóruns	Quadro de avisos	Fórum de notícias	Fórum de notícias	Fórum de notícias	Fórum de notícias	Fórum de notícias	Fórum de notícias	Fórum de notícias
	Hora do Cafezinho	Hora do Cafezinho	Hora do Cafezinho	Hora do Cafezinho	Hora do Cafezinho	Hora do Cafezinho	Hora do Cafezinho	Hora do Cafezinho
	Identidade do professor	O texto e o Leitor	Docência e organização do trabalho escolar	Múltiplas linguagens e interações sociais	Produção do conhecimento pela criança	Possibilidades e limites da ação docente	Temas diferenciados	-
	-	-	Do memorial à monografia	Conversando sobre a monografia	Conversando sobre a monografia	Conversando sobre a monografia	Conversando sobre a monografia	Conversando sobre a monografia
	-	-	Fórum de dúvidas	Fórum de dúvidas	Fórum de dúvidas	Fórum de dúvidas	Fórum de dúvidas	Fórum de dúvidas
	-	-	-	-	Fórum sobre estágio	Fórum sobre estágio	Fórum sobre estágio	Fórum sobre estágio
Wiki	-	O texto e o leitor	A infância	-	-	-	-	-
Question.	-	Dimensão da aprendizagem autônoma	Autoavaliação do Memorial	Perfil Alunos Pedagogia UAB	Dimensão da aprendizagem autônoma	-	-	Autoavaliação e avaliação do curso
Blog	-	-	-	O aluno e sua monografia	O aluno e sua monografia Espaço livre	O aluno e sua monografia Espaço livre	Espaço livre	Espaço livre
Chat	-	-	-	-	-	*Chats* sobre monografia, estágio, etc.	*Chats* sobre monografia, estágio, etc.	*Chats* sobre monografia, estágio, etc.

Observamos que a quantidade de atividades foi aumentando gradativamente, assim como ocorreu uma variação nos tipos de atividades e recursos utilizados. No início do curso, o processo de cadastramento dos alunos no Portal Minha UFMG e a criação de *login* e senha por cada um deles foi bastante moroso, seja pelos procedimentos técnicos, seja pela pouca familiaridade que muitos alunos tinham com as tecnologias digitais e com o uso da internet ou, ainda, pela não disponibilidade de recursos de acesso à *web*. Assim, praticamente durante todo o primeiro semestre letivo, observamos o baixo ou nenhum acesso de muitos alunos ao ambiente virtual. A partir do segundo semestre, esse problema foi sendo minimizado e a participação dos alunos foi, aos poucos, se consolidando.

Inicialmente, limitamo-nos à quantificação das contribuições e respostas dos alunos em cada atividade proposta e, nesse momento, consideramos todos os itens apresentados no Quadro 3. Em seguida, já numa abordagem qualitativa, realizamos a transcrição e organização dos textos publicados pelos alunos nos fóruns, *blogs* e *wikis*, para um estudo das práticas discursivas ali presentes.

2.4.3 O recorte da amostra

Essa caracterização e estudo da participação e das contribuições postadas pelos alunos se deram em dois formatos distintos. Em alguns momentos, orientamos o nosso olhar para o coletivo, onde pudemos examinar o funcionamento dos fóruns, os textos construídos nos *wikis* e a utilização dos *blogs*. Em outros momentos, buscamos examinar a participação e as contribuições individuais e, para isso, procedemos ao recorte de uma amostra de alguns sujeitos. Antes, entretanto, foi necessário estabelecermos os critérios desse recorte, pautados nos dados coletados no primeiro questionário e na quantificação resultante das observações do coletivo.

Os índices

Por meio dos dados organizados, chegamos a três variáveis de interesse desta pesquisa: as possibilidades de acesso dos alunos ao AVA; a participação dos alunos no AVA; o conhecimento digital adquirido, ou o letramento digital vivenciado (declarado).

– *Índice de acesso:* para chegarmos a esse índice, consideramos as seguintes variáveis: a) possuir computador em casa; b) possuir acesso à internet em casa; c) utilizar computador em outros espaços fora de sua casa; d) ter acesso à internet nesses espaços fora de sua casa - no questionário, as questões 1, 8, 10 e 15, respectivamente, tratavam dessas variáveis. Foi atribuído um ponto para cada item desses em que o aluno respondeu afirmativamente. Assim, o índice de acesso pôde variar de 0 a 4, conforme apresenta a Tabela 3:

Tabela 3 - Quantidade de alunos por índice de acesso.

Índice de acesso	Quantidade de alunos
0	4
1	5
2	149
3	32
4	133
Total	323

– *Índice de participação*: para equalizar um índice de participação comum a todos os semestres, atribuímos pesos às atividades[22], de forma que cada semestre possibilitasse uma variação de 0 a 4 no índice de participação de cada aluno. Contabilizando as participações e calculando uma média nos índices, tivemos a seguinte variação, ao longo do curso:

[22] Ver APÊNDICE E – Pesos atribuídos às atividades, a cada semestre.

Tabela 4 - Evolução do índice de participação dos alunos no AVA, ao longo do curso[23].

Ano / Semestre	Índice de participação
2008/1	2,46
2008/2	2,71
2009/1	3,12
2009/2	3,05
2010/1	2,87
2010/2	3,16
2011/1	3,19
2011/2	2,37

- *Letramento digital vivenciado declarado:* no primeiro questionário aplicado, um conjunto de cinco questões (17, 18, 19, 20 e 21) solicitava ao aluno indicar recursos tecnológicos variados (sobre editores de textos, planilhas e apresentações, sobre informática em geral e sobre internet) que ele fazia uso antes de iniciar o curso de graduação. Outro conjunto de questões (23, 24, 25, 26 e 27) trazia os mesmos itens, solicitando ao aluno indicar os que ele fazia uso após ter cursado dois anos da graduação a distância. Num total de 36 itens, comparando item a item que não era usado e que passou a ser, definimos um índice de letramento digital vivenciado, que possui variação também de 0 a 4.

Tabela 5 - Quantidade de alunos por índice de letramento digital vivenciado.

Quantidade de itens que não eram usados e que passaram a ser	Índice de letramento digital vivenciado	Quantidade de alunos
0	0	26
01 a 09	1	203
10 a 18	2	89
19 a 27	3	6
28 a 36	4	0

Recorte da amostra

Para a análise das contribuições individuais, passamos, então, ao procedimento de recorte de uma amostra. Inicialmente, a intenção era

[23] No último semestre letivo, foram consideradas as contribuições postadas pelos sujeitos nos meses de agosto, setembro e na primeira quinzena de outubro de 2011.

cruzarmos os índices de acesso e de participação, na expectativa de que esse processo nos indicasse alguma tendência no letramento digital vivenciado. Entretanto, os dados não apresentaram correlação alguma nessa primeira tentativa.

Numa segunda tentativa, selecionamos sujeitos nos extremos do índice de acesso – os 10 maiores valores e os 10 menores valores. Dentro de cada um desses grupos, selecionamos duas pessoas, estando cada uma em um dos extremos do índice de participação. Passamos a transcrever as contribuições desses quatro sujeitos no ambiente virtual do curso ao longo do curso. Essa amostra foi importante para fazermos algumas análises longitudinais da participação individual, contudo não apresentaram correlação com o letramento digital vivenciado.

Numa terceira tentativa de recorte da amostra, selecionamos sujeitos que se encontravam nos extremos do letramento digital vivenciado – quatro sujeitos entre os dez maiores valores e quatro entre os dez menores valores, combinando com os sujeitos selecionados no recorte anterior. Em seguida, retomamos os índices de acesso e participação dessa amostra, encontrando dados que nos levaram a análises mais significativas.

Desse modo, nas análises longitudinais da escrita individual, trabalhamos com dados coletados numa amostra resultante da segunda e da terceira formas de recorte apresentados, totalizando oito sujeitos, assim identificados neste texto: Ana Paula, Adriana, Denise, Eliane, Iara, Luciana, Mariana e Vilma. Nesses recortes, no entanto, não tivemos como objetivo a comparação da trajetória desses sujeitos ao longo do curso, nem tampouco nos privamos de apresentar as falas de outros sujeitos, como o leitor irá perceber ao longo do texto. Definir um grupo específico auxiliou-nos a fazer análises longitudinais da escrita de um mesmo indivíduo, ao longo de todo o período de coleta de dados. O Quadro 4 apresenta o nosso mapa de dados, caracterizando o volume de informações que pudemos organizar a partir de cada instrumento/procedimento de coleta, bem como a análise realizada com cada conjunto de dados.

Quadro 4 - Mapa de dados.

Instrumento / Procedimento	Itens	Volume de dados	Como foram trabalhados	O que nos possibilitaram conhecer
Questionário *online*	1° Questionário: respondido pelos alunos, no próprio AVA, em setembro de 2009.	324 sujeitos / casos Banco de dados no SPSS e Versão do banco em arquivo .xls	Dados tabulados; Gráficos e tabelas construídos.	O perfil tecnológico dos sujeitos. Mudanças de hábitos e de habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais.
	2° Questionário: respondido pelos alunos, no próprio AVA, em setembro de 2011.	292 sujeitos / casos Banco de dados no SPSS e Versão do banco em arquivo .xls		
Observação virtual	Fórum temático	1 fórum por semestre letivo em cada turma 1x8x18=144 fóruns / 10.632 mensagens postadas Conteúdo armazenado em arquivos .doc	Análise conversacional em 3 turmas, em polos e semestres letivos diferentes. Análise longitudinal das mensagens postadas por 8 sujeitos nos fóruns temáticos ao longo dos 8 semestres letivos.	Características estruturais e organizacionais das interações nos fóruns *online*. Modificações nas práticas discursivas desses sujeitos (o que escreveram, como escreveram, para quem escreveram).
	Fórum Hora do Cafezinho	1 fórum por semestre letivo em cada turma 1x8x18=144 fóruns / 16.992 mensagens postadas Conteúdo armazenado em arquivos .doc		
	Fórum de Metodologia	1 fórum em cada turma do 3° ao 8° semestre letivo 1x6x18=108 fóruns / 3.510 mensagens postadas Conteúdo armazenado em arquivos .doc		
	Fórum de Dúvidas	1 fórum em cada turma no 3° ao 8° semestre letivo 1x6x18=108 fóruns / 3.414 mensagens postadas Conteúdo armazenado em arquivos .doc		
	Fórum sobre Estágio	1 fórum em cada turma no 4° ao 8° semestre letivo 1x5x18=90 fóruns / 786 mensagens postadas Conteúdo armazenado em arquivos .doc		
	Wiki	1 texto em cada turma no 2° semestre letivo =18 textos coletivos 706 participações individuais (versões) Conteúdo armazenado em arquivos .doc	Análise de conteúdo a partir das versões dos textos de 2 polos (4 turmas).	Aspectos relacionados ao modo de participação individual dos sujeitos (o que escreveram, onde escreveram, como escreveram).
	Blog	241 *blogs* com conteúdo 800 páginas em arquivo .doc	Análise de conteúdo em todas as turmas. Análise dos *blogs* dos 8 sujeitos da amostra.	Aspectos relacionados a conteúdo postado (o que escreveram, como escreveram, com que finalidade escreveram).

Assim como os dados coletados por meio do questionário *online*, também o que foi coletado por meio da observação virtual será, aos poucos, apresentado no decorrer dos próximos capítulos, buscando um diálogo e uma contextualização frente aos referenciais teóricos da pesquisa.

Reiteramos que o projeto desta pesquisa foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMG, conforme parecer apresentado no ANEXO A e no ANEXO B. Para a coleta de dados, obtivemos a autorização da coordenação do curso de Pedagogia UAB/UFMG, conforme APÊNDICE A, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme modelo apresentado no APÊNDICE B) assinado por 223 alunos.

Os dados coletados com o total de alunos são apresentados nesta tese apenas em formato estatístico, para o qual resguardamo-nos na autorização da coordenação do curso. Os dados de contribuições individuais, como a transcrição de mensagens postadas ou de respostas às questões abertas dos questionários, obedecem ao critério de pertencerem ao grupo de sujeitos que assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Mesmo neste caso, os nomes dos sujeitos foram alterados, no intuito de preservar a sua identidade. Também as imagens de telas utilizadas ao longo deste documento tiveram fotos e nomes das pessoas ofuscados por um efeito visual.

Preservando a autoria dos sujeitos, os textos transcritos dos fóruns, *blogs* e *wikis*, assim como as respostas postadas nos questionários *online*, apresentam-se assim como foram digitados em seu local de origem, o que é indicado, em cada transcrição, pela presença do advérbio latino [*sic*].

3 LETRAMENTO DIGITAL

3.1 Estudos sobre letramento digital

Para melhor compreender como o tema *letramento digital* vem sendo tratado nos estudos realizados no meio educacional, examinamos, inicialmente, os trabalhos apresentados nos encontros da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 2000 a 2009[24]. Em seguida, buscamos no Portal da CAPES, por dissertações e teses que trouxessem tal temática em seu eixo de estudo, no período de 2000 a 2009.

Nas reuniões da ANPED, destacamos o trabalho de Maria Tereza Freitas (2005), que apresenta como foco de estudo o letramento digital, mais especificamente na formação de professores. A autora analisa diferentes experiências de uso das tecnologias digitais, seja na formação inicial ou continuada de professores, nos formatos presenciais e a distância, seja no dia a dia de escolas públicas e privadas da educação básica. Se, por um lado, alguns professores demonstram utilizar recursos, da internet, por exemplo, com finalidades pessoais ou como meio de comunicação no curso de que participam, poucos deles levam tais usos para suas práticas docentes. Entretanto, a partir da compreensão das condições de letramento digital de seus alunos, alguns professores, principalmente os vinculados à rede privada de ensino, têm se interessado em incluir recursos tecnológicos digitais em suas aulas. Maria Tereza Freitas (2005) nos mostra a importância de se conhecer as condições de letramento digital de alunos e professores, em diferentes realidades, e como esses perfis se relacionam e se influenciam.

[24] Foram considerados apenas trabalhos completos (artigos).

Um tanto mais volumoso foi o resultado da busca[25] por dissertações e teses no Portal da CAPES. A simples verificação da quantidade de trabalhos concluídos acerca dessa temática, ao longo dos últimos anos, mostra que o letramento digital é um tema que vem ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas, conforme é apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 - Quantidade de dissertações e teses defendidas sobre o tema 'letramento digital', de 2000 a 2009.

Ano de defesa	Dissertações	Teses	Total
2000	0	0	0
2001	0	0	0
2002	1	0	1
2003	2	0	2
2004	5	2	7
2005	1	1	2
2006	5	1	6
2007	15	3	18
2008	11	5	16
2009	16	5	21
TOTAL	56	17	73

Fonte: <http://www.capes.gov.br>.

Os trabalhos encontrados (56 dissertações e 17 teses) aparecem filiados a diferentes campos, mas é na área de Letras / Linguística / Estudos da linguagem (37 trabalhos; 50,7%) e Educação (29 trabalhos; 39,7%) que estão a maioria deles. Percebemos ainda que a questão do letramento digital vem associada a diversos temas (ver Tabela 7), de acordo com o referencial teórico adotado ou com o contexto em que a pesquisa se realizou:

[25] Realizamos buscas pelo termo ‘letramento digital’ no campo ‘Assunto’, selecionando a opção ‘todas as palavras’, nos níveis Mestrado e Doutorado, com ano base de 2000 a 2009.

Tabela 7 - Temas associados ao 'letramento digital' em dissertações e teses defendidas, de 2000 a 2009.

TEMAS	Dissertações	Teses
Ensino / Aprendizagem de língua estrangeira	13	4
Práticas de leitura e escrita	13	2
Letramentos na Educação Básica	12	1
Formação de professores	7	3
Inclusão digital	7	3
Educação a distância	3	2
Educação inclusiva	0	2
Educação de jovens e adultos	1	0
TOTAL	56	17

Fonte: <http://www.capes.gov.br>.

O ensino de línguas é campo de vários estudos que incluem a temática, seja examinado o letramento digital de alunos e/ou professores, seja verificando como se dão as mediações das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas. Outro grupo de pesquisadores tem buscado relacionar processos de leitura e escrita em diferentes suportes, no intuito de verificar as especificidades destas práticas no meio digital. Ao estudar os leitores pouco letrados e suas relações com a leitura de jornais impressos e digitais, Ana Elisa Ribeiro (2008) concluiu que o meio não determina a condição de letramento, ou seja, bons navegadores podem apresentar baixos níveis de leitura, assim como bons leitores podem não demonstrar habilidades de navegação. Dentre as diferentes abordagens em que o letramento digital é tratado nesses estudos, não se verificou a sua relação com a importância da autoria tal como argumentamos em nossa pesquisa, embora acreditemos que tal relação exista, implicitamente, nos trabalhos que tratam das práticas de leitura e escrita na internet.

Interessam-nos, sem dúvida, os estudos acerca do letramento digital no contexto da formação de professores e, ainda, aqueles cujas investigações se voltaram para o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. Sandro Luiz da Silva (2004) realizou sua pesquisa no âmbito do Projeto Veredas, buscando compreender como os sujeitos fazem uso dos recursos

tecnológicos, no contexto de sua formação, destacando questões relacionadas à leitura e à escrita no suporte digital. Numa direção similar, Daniela Bandeira (2009) analisou o discurso de uma Faculdade de Educação em torno das tecnologias digitais, voltando-se, em seguida, para alunos de Pedagogia, especificamente aqueles oriundos de camadas populares, que não possuem condições de acesso e de uso dessas tecnologias. Esses estudos possuem em comum o fato de tratarem da inserção dos indivíduos numa cultura digital a partir das demandas de uso das tecnologias nas atividades acadêmicas, em cursos de graduação para formação de professores. Fabyana Gomes Muniz (2009) analisa os tipos de letramentos demandados num curso de capacitação e Rosana Sarita de Araújo (2009) busca descrever as habilidades necessárias na interação em fóruns *online*, categorizando as condições de letramento digital e suas influências nessas interações. As autoras realizam suas investigações no contexto de cursos de capacitação de professores em serviço, cursos estes que utilizam ambientes virtuais de aprendizagem. Novamente percebemos que, embora os pesquisadores considerem práticas de leitura e escrita ao tratarem do conceito e das práticas de letramento digital, o exercício da autoria não é problematizado como um item que favoreça os processos de letramento digital vivenciados pelos sujeitos.

3.2 O acesso às tecnologias digitais

Sabemos que nenhuma inovação tecnológica chega a todas as sociedades igualmente. Acontece até mesmo com o telefone, tido como um serviço universal e que ainda permanece ausente da vida de uma parte significativa da população mundial (CEBRIÁN, 1999)[26]. Sabemos, também, que nenhum processo de socialização é completo, já que é humanamente inconcebível o indivíduo ser totalmente familiarizado com todos os aspectos em seu meio (LARAIA, 2001).

[26] Mesmo sendo uma referência de algo escrito há mais de 10 anos, consideramos pertinente utilizá-la, pois, ainda que nesse período o acesso ao telefone tenha se expandido, ele permanece ausente em diversas realidades ao redor do mundo.

Com as tecnologias digitais ocorre o mesmo. Basta olharmos um pouco para o contexto desta pesquisa, em que lidamos com indivíduos residentes em diferentes municípios, em diferentes realidades sociais, econômicas, culturais e tecnológicas. As condições de acesso às tecnologias é diferenciada, conforme nos mostram os dados a seguir.

Primeiramente, pautando os aspectos relacionados aos recursos tecnológicos necessárias à participação no curso em estudo, consideramos os seguintes itens: a) ter computador em casa; b) ter acesso à internet em casa; c) o tipo de conexão à internet disponível em casa; d) ter acesso a computadores em espaços fora de sua casa; e) ter acesso à internet em espaços fora de sua casa; f) o tipo de conexão à internet disponível nesses espaços.

248 alunos (76,5% do total de respondentes) disseram possuir computador, enquanto 75 alunos (23,1% do total de respondentes) não possuíam. 1 pessoa não respondeu a essa questão. O Gráfico 1 apresenta as respostas dos alunos, por turma, à questão sobre possuir computador em casa:

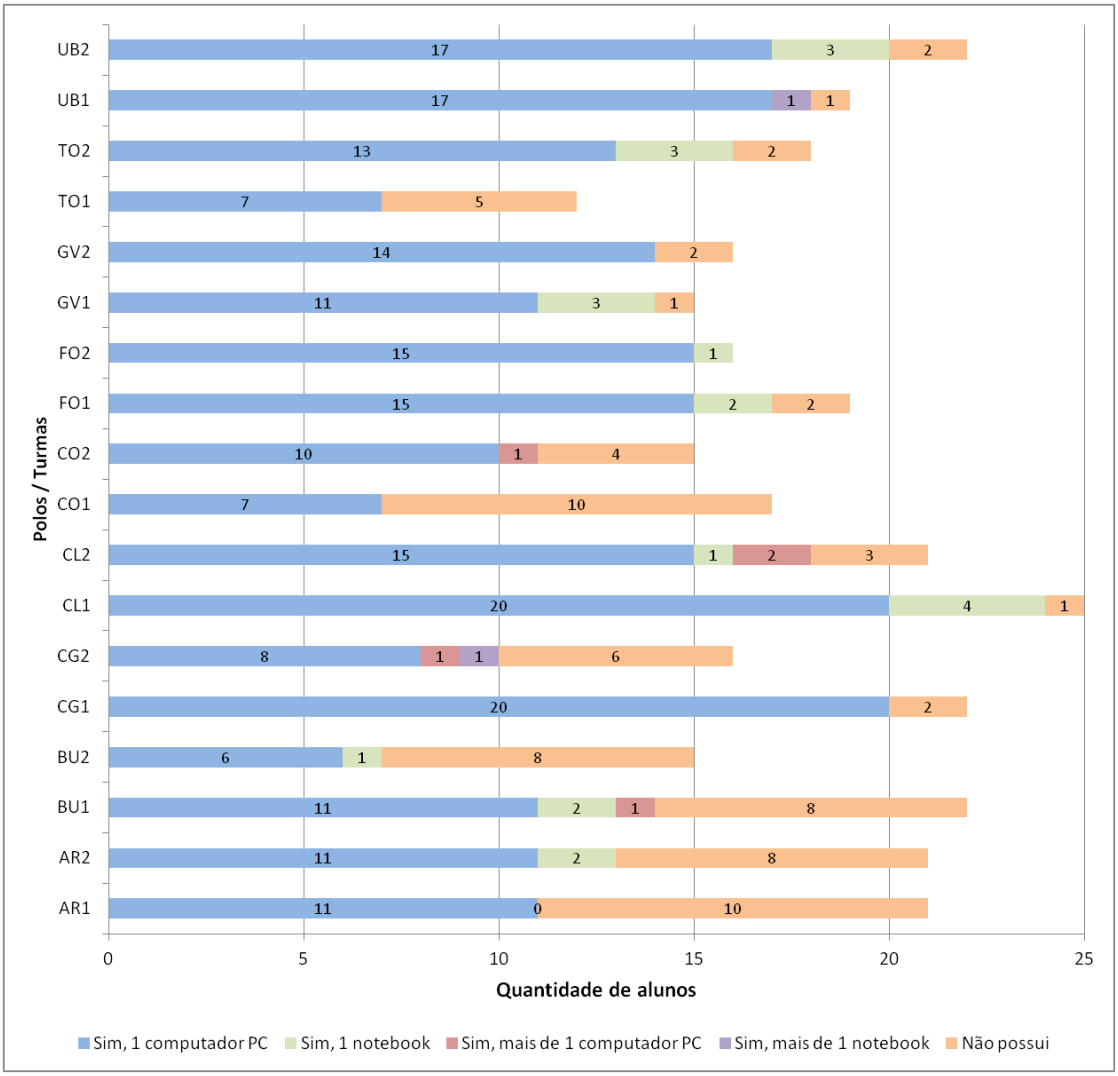


Gráfico 1 - Quantidade de alunos que possui computador em casa, por turma.

A leitura desse gráfico nos permite perceber como a situação difere de um polo pra outro (num extremo Conselheiro Lafaiete e Uberaba e noutro, Buritis e Corinto) ou de uma turma para outra dentro do mesmo polo (turmas de Teófilo Otoni, Araçuaí, Corinto, etc.).

Dos 248 alunos que possuem computador em casa, 223 (68,8% do total de respondentes) também possuem acesso à internet. Destes, apenas 33 (10,2% do total de respondentes) ainda utilizam internet discada em sua residência[27]. Podemos perceber, então, que 41% (75 pessoas que não possuem computador em casa + 25 pessoas que, mesmo possuindo

[27] Isso porque em alguns desses municípios não estava ainda disponível o uso residencial de internet de banda larga ou via rádio e a conexão discada era a única alternativa para uso residencial, além de termos um número significativo de alunos morando na zona rural.

computador, não possuem acesso à internet + 33 pessoas que, mesmo possuindo computador e internet, ainda utilizam uma conexão de baixa qualidade) dos alunos não possuem condições favoráveis de acesso à internet em sua própria residência.

Quanto à utilização desses recursos em outros espaços, 74,1% do total de respondentes (240 alunos) afirmaram utilizar computadores em espaços fora de sua residência, seja no local de trabalho (33,3%), no laboratório de informática do polo (29,3%), em casa de amigos ou parentes (22,8%) ou em *lan houses* (16,7%), conforme nos mostra o Gráfico 2.

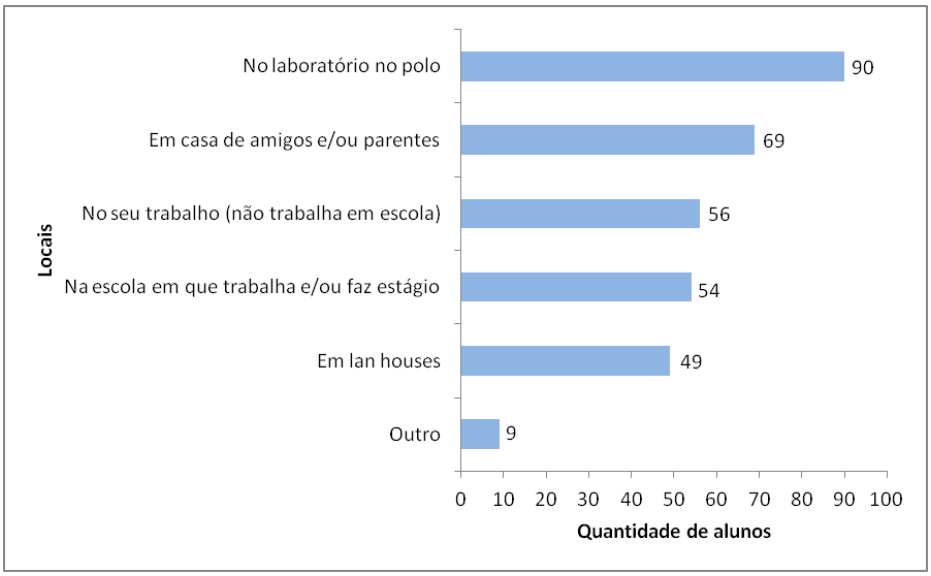


Gráfico 2 - Quantidade de alunos em relação aos locais de uso do computador e/ou acesso à internet, fora da própria residência.

Verificamos que 225 alunos (69,4% do total de respondentes) acessam internet nesses espaços fora de sua casa, dos quais, 18 pessoas disseram utilizar internet discada. Nenhum aluno disse não possuir computador e internet em casa e não utilizar computador e internet em outros locais, até porque nessas condições não poderia estar participando do curso. Quatro alunos possuem acesso à internet discada tanto em sua residência quanto no outro local em que normalmente a acessa. Muitos dos alunos residem em municípios vizinhos ou mesmo em zona rural, o que dificulta a sua ida ao polo.

3.3 O uso das tecnologias digitais

Em nosso meio, as pessoas, de alguma maneira, se relacionam com as tecnologias, sejam estas mais recentes ou não. Provavelmente utilizam o controle remoto da televisão, assistem ao um filme no DVD ou ouvem um CD de música, possuem cartão bancário, comercial ou de benefícios, utilizam o caixa automático do banco, digitam a senha do cartão quando fazem compras ou sacam dinheiro, possuem e usam um telefone celular, recebem e enviam *e-mails*, digitam textos. Não é diferente se considerarmos os sujeitos desta pesquisa, com pelo menos alguns desses itens todos já tiveram alguma vivência, seja em seu cotidiano doméstico ou profissional. Entretanto, o uso de tecnologias digitais, mais especificamente de um ambiente virtual de aprendizagem, não era algo comum entre as pessoas desse grupo. Vejamos uma breve descrição do seu perfil acadêmico.

Em relação às experiências acadêmicas anteriores, como a formação no ensino médio ou outra graduação, temos os seguintes dados: 78,1% dos alunos cursaram o Ensino Médio em escolas da rede pública; 88,3% cursaram o Ensino Médio regular; 46,9% fizeram o curso de Magistério e 42,9% fizeram o científico; a maioria encontra-se cursando sua primeira graduação (68,5%) e realizando sua primeira experiência na modalidade a distância (88,0%). O Gráfico 3 apresenta esses dados, detalhando a quantidade de respostas dadas a cada opção, destacando com a barra azul o perfil predominante em cada item:

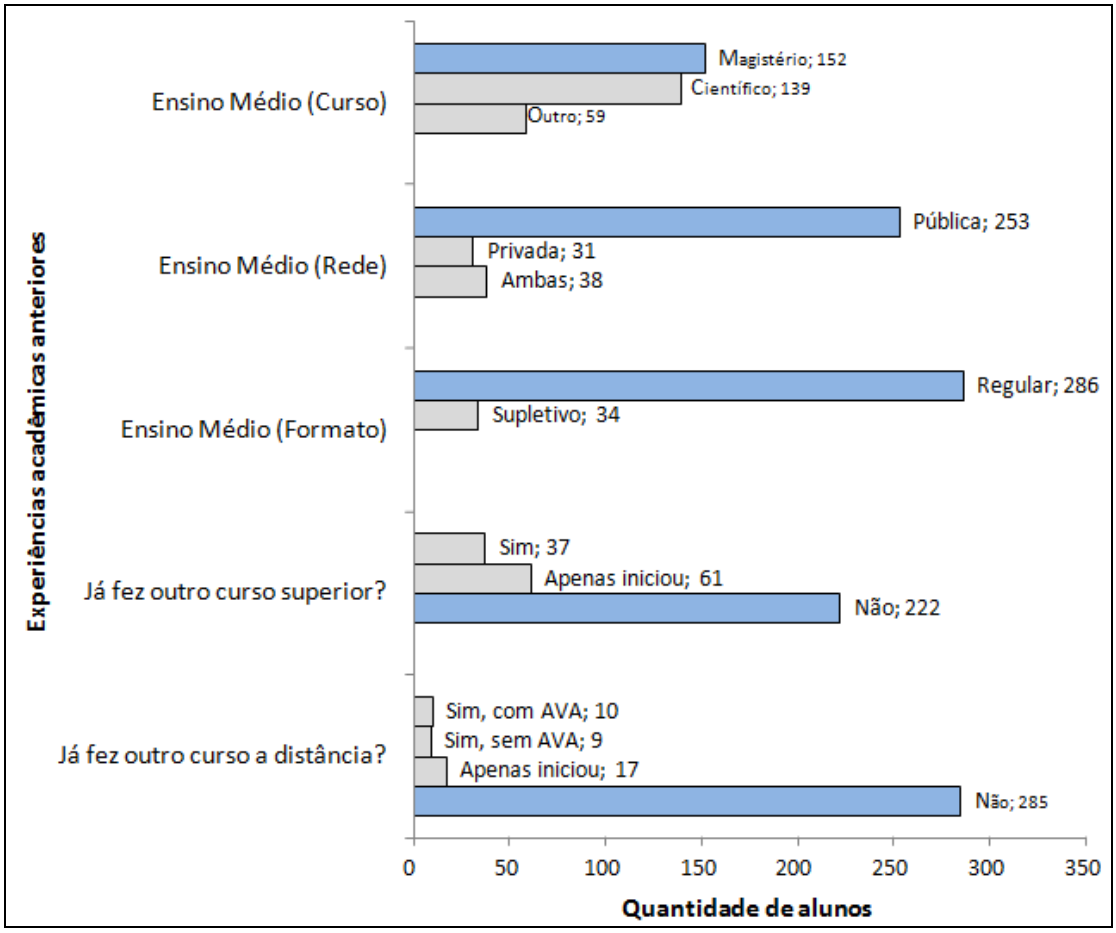


Gráfico 3 - Perfil acadêmico dos alunos.

Embora o uso de um ambiente virtual de aprendizagem seja algo novo para esse grupo de sujeitos, algumas tecnologias digitais já faziam parte de sua rotina, mesmo antes de iniciarem o curso de graduação, conforme podemos observar no Gráfico 4, no Gráfico 5 e no Gráfico 6.

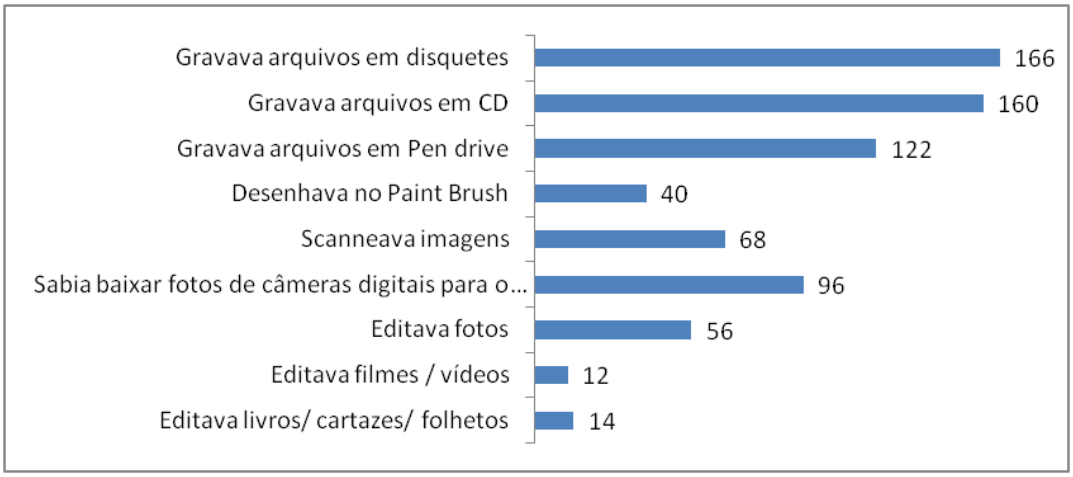


Gráfico 4 - Quantidade de alunos em relação ao uso de recursos informáticos diversos, antes de iniciar o curso de graduação.

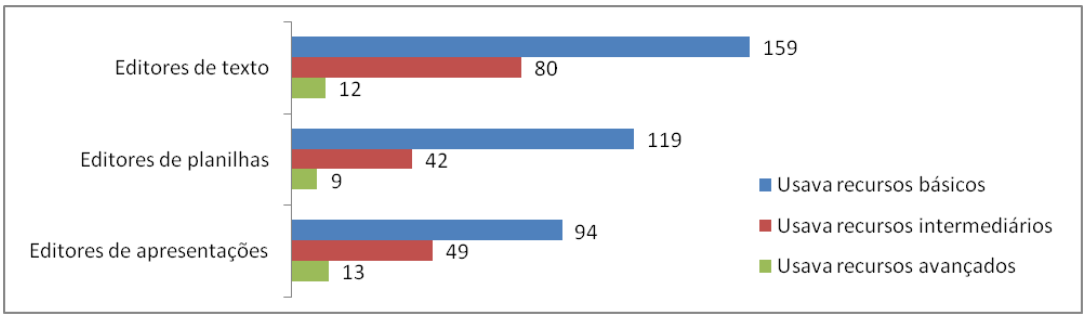


Gráfico 5 - Quantidade de alunos em relação ao uso de editores de textos, planilhas e apresentações, antes de iniciar o curso de graduação.

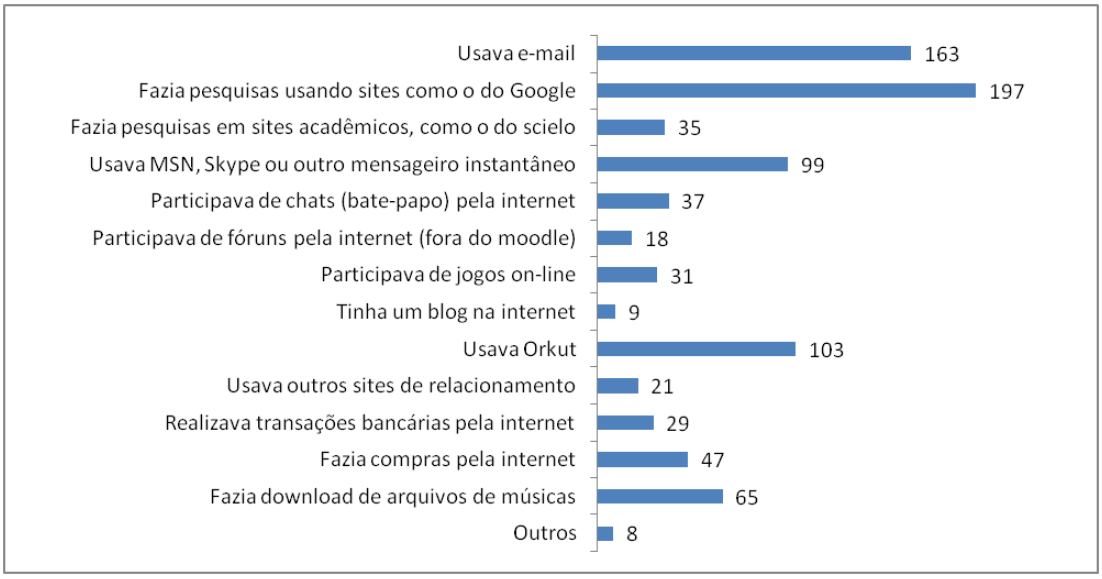


Gráfico 6 - Quantidade de alunos em relação ao uso de internet, antes de iniciar o curso de graduação.

Todos esses dados nos dizem que estamos diante de um grupo letrado digitalmente, ainda que nem todos os seus membros tenham o domínio de todos ou de pelo menos alguns dos recursos citados, mas certamente são afetados, em algum momento, por tais recursos. E a relação desses sujeitos com as tecnologias se intensificou a partir do ingresso no ensino superior, já que o curso em que esses alunos se matricularam, em sua modalidade a distância, previu o uso de um ambiente virtual de aprendizagem, assim como diversas outras habilidades que daí se desdobram – uso de um computador, acesso à internet etc.

Esse grau de acesso e de familiaridade com as tecnologias digitais é um meio de reconhecermos o letramento digital dos indivíduos. Não tratamos de grau ou nível de letramento por não termos a intenção de classificar ou de homogeneizar saberes ou de rotular os sujeitos. É ingenuidade considerar que o letramento digital possa atingir todos os grupos ou indivíduos igualmente. Não nos propomos tampouco estabelecer comparações, marcando como negativo ou inferior o que é diferente do que possa ser considerado ideal, classificando os sujeitos entre os mais e os menos letrados. Interessa-nos, isto sim, identificar as condições de letramento, estando abertos a compreendê-las como processos vividos pelos indivíduos.

3.4 A apropriação das tecnologias digitais

Ao tratar do conceito de letramento digital, traremos também algumas considerações relacionadas ao processo de alfabetização tecnológica, e, antes ainda, de apropriação das tecnologias digitais.

O termo apropriação é utilizado em diversos contextos e, muitas vezes, com significados distintos. Por isso, percebemos como interessante, neste momento, uma abordagem mais específica, remetendo-nos, primeiramente, aos conceitos de interiorização e internalização. Segundo Doron e Parot (2001), é através da interiorização que os elementos do mundo exterior são incorporados ao funcionamento mental do sujeito, reorganizando

as estruturas cognitivas anteriores por meio de representações sociais. Esses autores atribuem à internalização o processo de assimilação, pelo indivíduo, de dados exteriores como parte dele próprio. Vygotsky (1998) define a internalização como uma operação que, inicialmente, representa uma atividade externa e que é reconstruída e passa a ocorrer internamente, ou seja, um processo interpessoal que é transformado num processo intrapessoal. Podemos dizer que internalização e interiorização implicam a reconstrução dos processos psicológicos. Notamos ainda que esses conceitos são muito próximos, chegando a ser tratados como sinônimos em algumas situações. Já o processo de apropriação envolve, em certo momento, a interiorização (ou internalização). Segundo Doron e Parot, a apropriação pode ser definida como

> o processo de desenvolvimento pelo qual o ser humano reconstrói e faz a sua experiência acumulada pela humanidade ao longo da história social. [...] O conceito de apropriação é indissociável do de interação social. [...] A apropriação diz respeito tanto aos objetos materiais (utensílios) quanto aos acontecimentos e à linguagem. Ela se prolonga e se estabiliza pela interiorização das significações e das operações de tratamento dos parâmetros do mundo físico e social (DORON e PAROT, 2001, p. 79).

É nas relações sociais que o ser humano estabelece contato com novos comportamentos, novas linguagens e novos objetos. E, para que o indivíduo desenvolva sua relação nesse meio, é necessário que ele tome para si sua cultura, internalizando seus significados e se apropriando de sua dinâmica. Por esse motivo, faz-se importante o conceito de apropriação neste estudo, que aborda tão de perto a relação do sujeito com as tecnologias digitais. Uma relação que vai muito além da simples utilização, conforme afirma Vani Kenski:

> não resta apenas ao sujeito adquirir os conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. [...] Exige também a apropriação e uso dos conhecimentos e saberes disponíveis não como uma forma artificial, específica e distante de comportamento intelectual e social, mas integrada e permanente, inerente à própria maneira de ser do sujeito (KENSKI, 1998, p. 67).

E a autora completa, citando Nóvoa: “a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal” (NÓVOA *apud* KENSKI, 1998, p. 67).

Benakouche (1995) amplia o conceito para o universo coletivo, utilizando o termo ‘apropriação social’ para referir-se ao processo de aprendizado e/ou domínio que os grupos sociais desenvolvem em relação às diferentes técnicas a que têm acesso. Segundo a autora, esse processo se dá de forma diferenciada em cada sociedade ou, até mesmo, entre grupos de uma mesma sociedade.

Como fator determinante dessa apropriação, Sampaio e Leite (2004) apontam para a importância da ‘alfabetização tecnológica’ como parte integrante da formação inicial e continuada do professor. Segundo essas autoras, a alfabetização tecnológica não se refere a um uso puramente técnico dos recursos tecnológicos, mas a um

> domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor de lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo (SAMPAIO e LEITE, 2004, p. 75).

Assim como Benakouche (1995) acredita que o processo de apropriação social da técnica se dá de forma diferenciada em cada contexto, Sampaio e Leite (2004) consideram que “professores que vivem em diferentes realidades sócio-econômico-culturais possivelmente necessitarão de diferentes processos de alfabetização tecnológica” (p. 102). Essas autoras apresentam duas vertentes iniciais para o processo de alfabetização: uma relacionada ao uso mecânico da escrita e da leitura - codificação e decodificação - e a outra relacionada à apreensão e compreensão de significados.

Nesse sentido, ser alfabetizado seria um fator determinante para inserção e participação do homem em seu contexto sociocultural. Analogicamente, na sociedade atual, a alfabetização tecnológica digital seria de vital importância para a socialização do indivíduo, viabilizando a democratização do acesso às tecnologias digitais e se tornando um instrumento de trabalho e de comunicação.

Consequentemente, por meio das diferentes utilizações, as tecnologias vão se transformando, se reestruturando, se desenvolvendo. No entanto, somente a partir da apropriação de uma cultura tecnológica, o indivíduo torna-se capaz de criar essa diversidade de utilização.

Notamos que é comum entre os autores citados aqui que a apropriação da tecnologia envolve muito mais do que a simples utilização de equipamentos e produtos tecnológicos. Certamente tal utilização pode ser entendida como uma fase inicial e necessária. No entanto, somente a partir da modificação de processos psicológicos internos é que o indivíduo se apropria da técnica e torna-se capaz de inferir no processo tecnológico.

3.5 O letramento digital

Os vocábulos letramento e alfabetização estão etimologicamente relacionados à letra, seja ao processo de codificação e decodificação, isto é, à aprendizagem da técnica – alfabetização –, seja à capacidade de utilizar-se da leitura e da escrita em suas práticas sociais – letramento (SOARES, 1998, 2003).

A utilização desses termos em outros contextos é bastante comum, no intuito de caracterizar o ensino e a aprendizagem de outros códigos, por exemplo, alfabetização audiovisual, analfabetismo digital (FRADE, 2007) ou, ainda, alfabetização tecnológica e letramento digital, como utilizamos neste texto.

No tópico anterior, pudemos perceber um esforço comum entre os autores citados em se caracterizar um processo de aprendizagem das tecnologias digitais que extrapole a utilização puramente técnica, operacional, mas que reflita uma capacidade de uso crítico em suas práticas sociais, em seu dia a dia. Nesta mesma linha, Eler e Ventura (2007) utilizam o termo letramento científico e tecnológico, definindo-o a partir da "interação do sujeito com os elementos científicos e tecnológicos da vida social" (p. 6).

Percebemos que todos esses autores lançam mão dos termos alfabetização e letramento, oriundos do campo da linguística, e os utilizam no contexto científico e tecnológico para discutir o uso que os sujeitos podem fazer das diferentes técnicas que os rodeiam. E, ainda, mantém a preocupação em diferenciar o uso operacional do uso social, mesmo que, em alguns momentos, deem ao termo alfabetização uma dimensão que a linguística destina ao letramento.

É considerando essa ampliação no campo conceitual que utilizamos aqui letramento digital para designar "tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital" (FRADE, 2007, p. 60). Tal conceito é de extrema importância a este estudo, já que nossos sujeitos estão, no ambiente virtual, relacionando-se com questões tecnológicas e sociais, fazendo uso intenso das práticas de leitura e escrita nesse meio. Segundo Glória e Frade (2005a; 2005b), as tecnologias digitais (o *mouse*, a tela, o teclado, a internet, etc) demandam e estimulam novos processos e habilidades de leitura e de escrita. Entendemos que tais demandas incidem diretamente nas condições de letramento digital manifestadas pelos sujeitos.

Em relação à apropriação das tecnologias digitais, os alunos declaram estar, no mínimo, utilizando mais recursos, desde a digitação de textos até a realização de pesquisas *online* ou uso de *e-mail*, dentre outros. Nas questões referentes aos conhecimentos acerca dos editores de textos, planilhas e apresentações multimídia, todos os dados apontaram para uma tendência de

ampliação do uso e dos conhecimentos, a partir do ingresso no curso de graduação, como é possível perceber verificando-se a Tabela 8.

Tabela 8 - Percentual de alunos em relação ao uso de editores de textos, planilhas e apresentações, antes de iniciar o curso de graduação, no 4° semestre letivo e no 8° semestre letivo[28].

Formas de uso	Editores de textos			Editores de planilhas			Editores de apresentações		
	Antes	4° SL	8° SL	Antes	4° SL	8° SL	Antes	4° SL	8° SL
Não sabia / Não sabe utilizar	34,3	4,0	1,4	54,0	29,9	15,4	59,6	34,6	14,0
Usava / Usa recursos básicos	49,1	69,8	38,4	36,7	54,0	50,7	29,0	46,0	45,2
Usava / Usa recursos intermediários	24,7	43,8	50,3	13,0	25,0	30,5	15,1	28,4	33,6
Usava / Usa recursos avançados	3,7	4,9	9,9	2,8	3,7	3,4	4,0	5,9	7,2

Na Tabela 8 vemos que os percentuais referentes à linha 'Não sabia / Não sabe utilizar' foram diminuindo do início ao final do curso. Já na linha 'Usava / Usa recursos básicos', houve um aumento na primeira metade do curso e uma diminuição na segunda metade. Isso pode ser compreendido ao examinarmos as linhas seguintes e ver que os percentuais de pessoas que passaram a fazer uso dos recursos intermediários e avançados aumentaram, demonstrando também uma qualificação do uso ao longo do processo.

Examinando o Gráfico 7 e o Gráfico 8, verificamos que hábitos / atividades relacionados aos recursos de informática e de internet, tais como o uso de *pen drive*, *e-mail*, mensageiros instantâneos, a realização de pesquisas no *Google* e no *Scielo* e a participação em fóruns na internet se ampliaram significativamente a partir do ingresso no curso.

[28] Veja no APÊNDICE C, nas questões 17 a 19 e 23 a 25, como foram caracterizados os conhecimentos básicos, intermediários e avançados em cada um dos aplicativos.

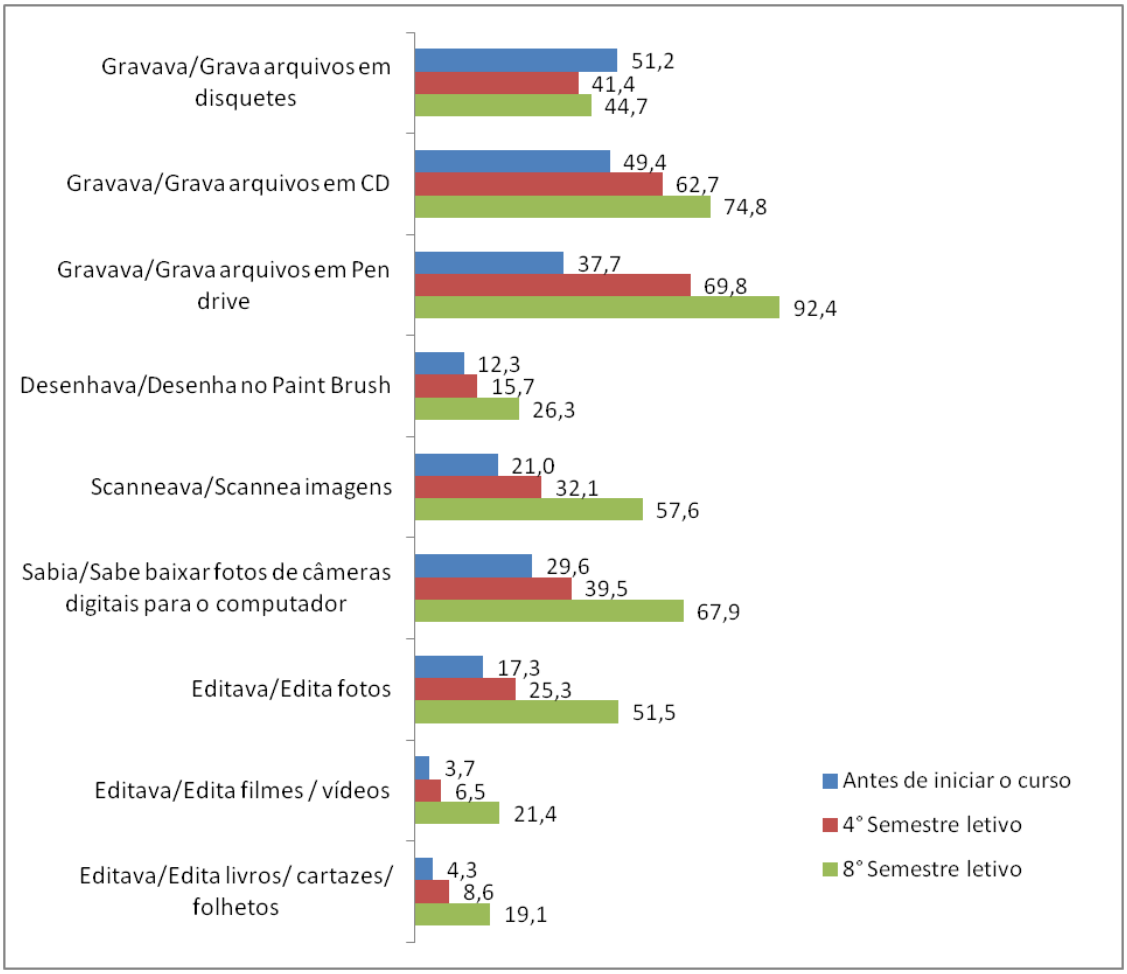


Gráfico 7 - Percentual de alunos em relação ao uso de recursos informáticos diversos antes, durante e ao término do curso de graduação.

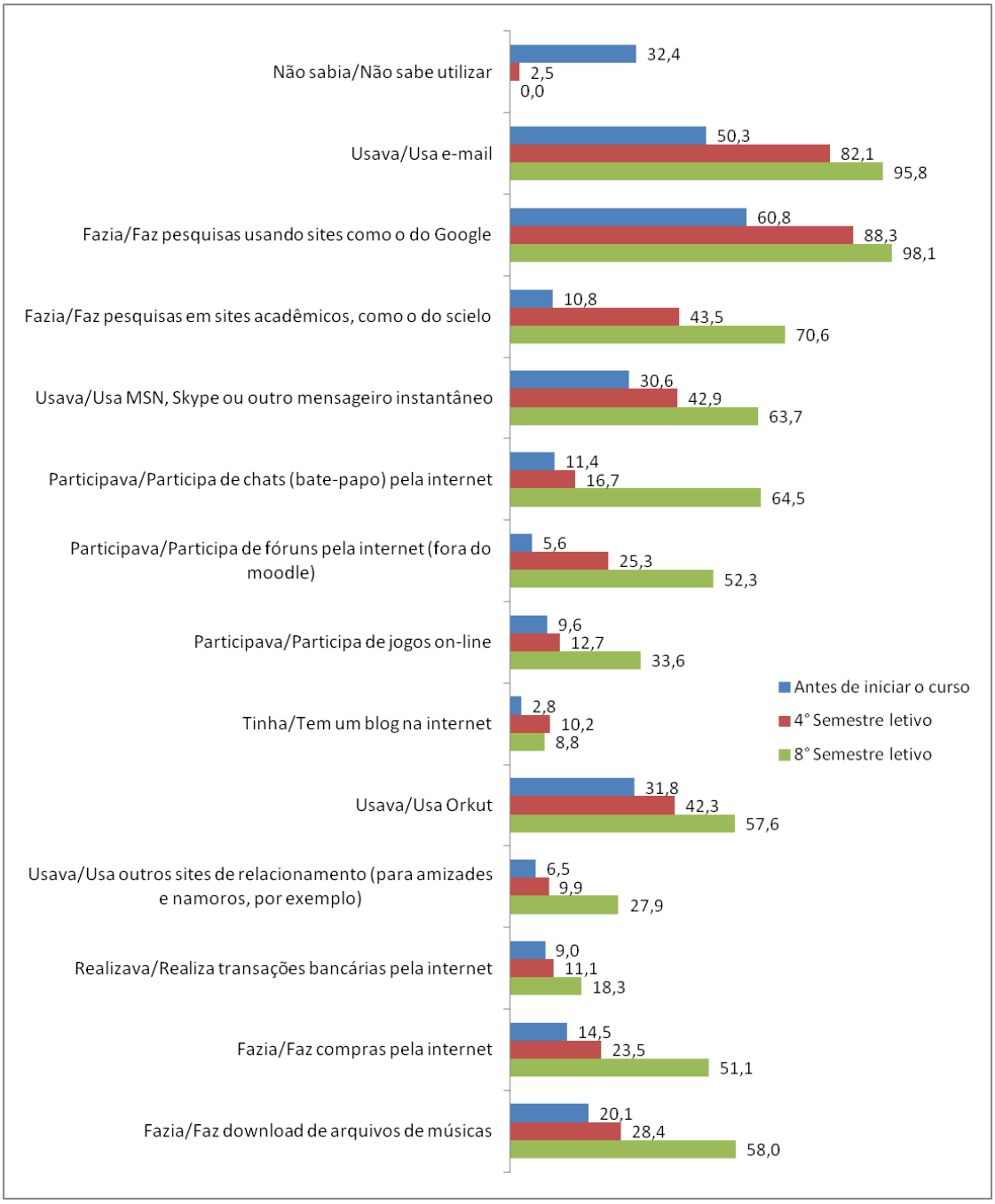


Gráfico 8 - Percentual de alunos em relação ao uso de internet antes, durante e ao término do curso de graduação.

As respostas dos alunos acerca do uso que fazem do ambiente virtual de aprendizagem nos levam a considerar que houve um aprendizado desde o início do curso, já que apenas um pequeno número de alunos havia vivenciado anteriormente um curso num ambiente virtual de aprendizagem (10 pessoas). O Gráfico 9 nos mostra que poucos alunos ainda declaram dificuldades de uso, ao passo que a maioria diz saber realizar as atividades

que lhe foram demandadas até aquele momento (perfil, tarefas, fóruns, *wiki*, envio de mensagens).

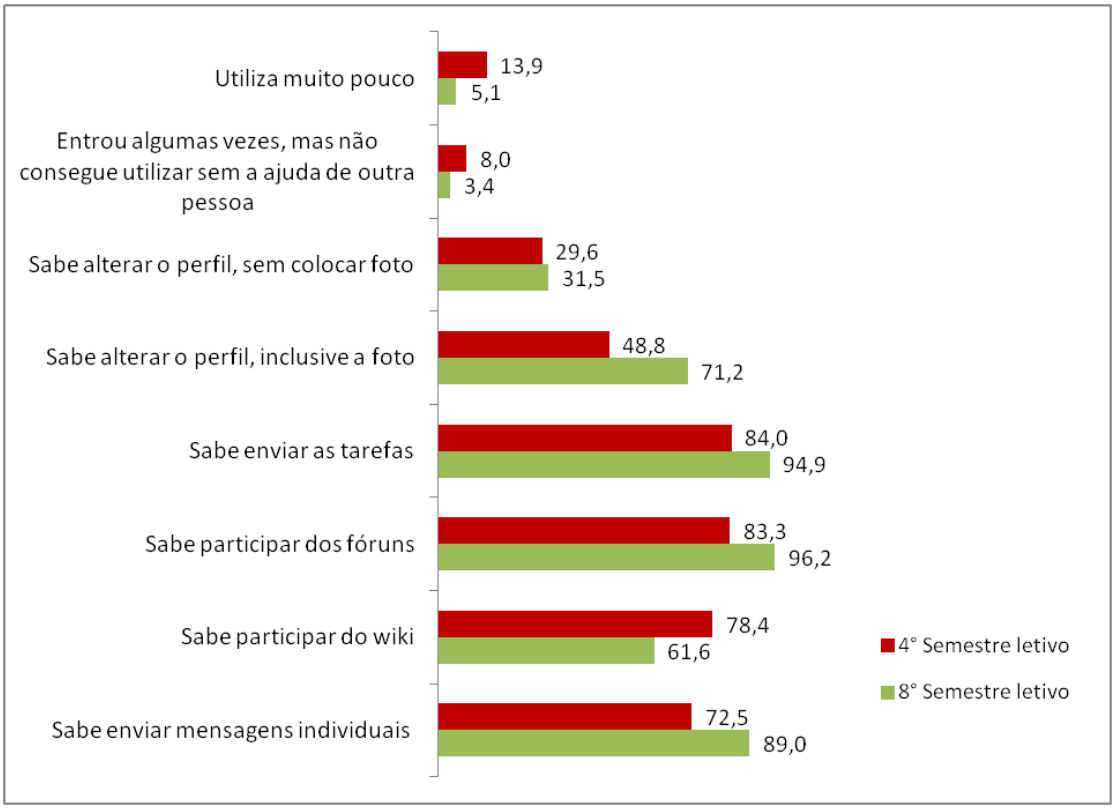


Gráfico 9 - Percentual de alunos em relação ao uso do ambiente virtual de aprendizagem (MOODLE) durante e ao término do curso de graduação[29].

Entretanto, sabemos que a apropriação das tecnologias não é algo natural e homogêneo: ao lado de muitos sujeitos que declaram ter aprendido a utilizar os recursos tecnológicos demandados pelo curso, outros tantos demonstraram dificuldades em utilizar o ambiente virtual de aprendizagem, demandando a ajuda de outras pessoas e/ou cursos e oficinas de informática, conforme podemos ver no Gráfico 10:

[29] Entendemos que o percentual de alunos que disse saber participar do *wiki* diminuiu do 4° para o 8° semestre letivo por ter sido um recurso utilizado na primeira metade do curso. Conforme dito anteriormente, o *wiki* foi utilizado no 2° e no 3° semestres. Assim, ao responderem ao questionário no 8° semestre letivo, para muitos o uso do *wiki* já era algo distante, talvez esquecido.

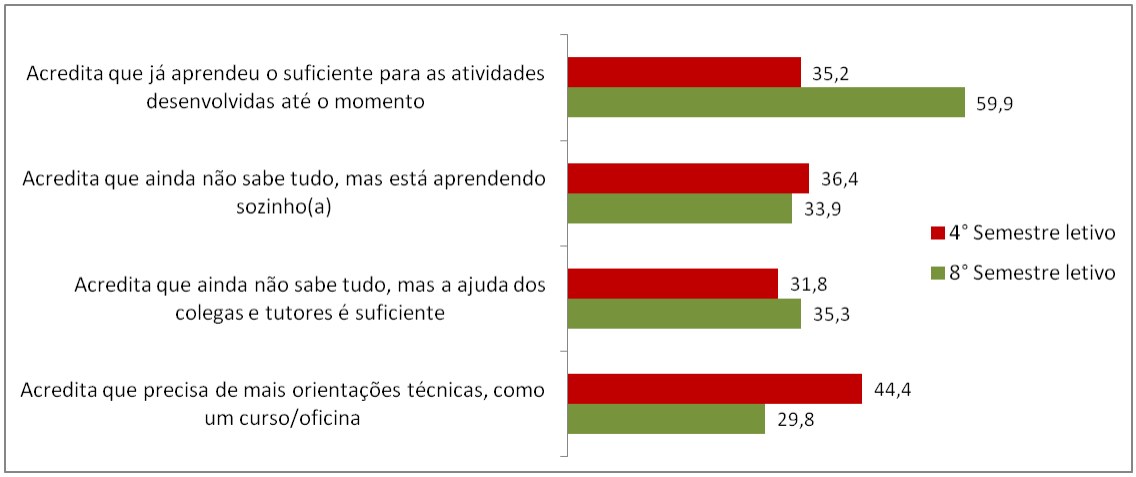


Gráfico 10 - Percentual de alunos em relação às dificuldades de uso do ambiente virtual de aprendizagem (MOODLE) durante e ao término do curso de graduação.

Todos esses itens sobre os quais os alunos declararam utilizar ou não e/ou ter dificuldades de uso ou não foram nos dando pistas sobre as suas condições de letramento digital em momentos distintos – antes de iniciar o curso de graduação, na metade do curso e ao seu final. Dados oriundos das observações indicaram outros aspectos acerca das condições de letramento digital, dentre os quais destacamos as práticas discursivas, assim como o próprio comportamento dos sujeitos no ambiente virtual, conforme indicamos a seguir.

Acesso e participação

Em alguns momentos, observamos alunos que postavam poucas ou nenhuma mensagem nos fóruns. No entanto, a partir da análise dos acessos individuais à plataforma, verificamos que algumas dessas mesmas pessoas apresentavam um índice muito bom de acesso (acessos diários ou a cada 2 ou 3 dias), com frequência e regularidade, demonstrando que essas pessoas estavam acompanhando de perto as atividades desenvolvidas e as participações dos demais, mas não se faziam presentes, pois não se expressavam, não postavam mensagens.

Nesse ponto, chamamos a atenção para o que caracteriza a presença no ambiente virtual, ou seja, não basta estar lá, é preciso que as pessoas o vejam, e elas só podem vê-lo pelas suas marcas, o que, nos fóruns, são as mensagens postadas. Participar virtualmente é diferente de participar de um encontro presencial, onde contamos também com elementos não verbais. Num ambiente virtual, especificamente os fóruns, os elementos verbais são de extrema importância e, mesmo uma mensagem monossílaba já sinaliza a passagem do indivíduo por uma página (MEDEIROS *et al*, 2009). Nesse sentido a escrita exerce um papel fundamental de expressão, por meio da qual o indivíduo deixa suas marcas, se expõe, se faz presente.

Regularidade e frequência

Percebemos também que, mesmo alunos com bom nível de acesso ao ambiente virtual, apresentavam, eventualmente, longos períodos (20 dias ou mais) de ausência. Nesse caso, entendemos que o gráfico individual de acessos deve exprimir regularidade e frequência, pois longos períodos de ausência comprometem o bom andamento das atividades virtuais. Entretanto, faltas ou imprevistos podem acontecer e, nesse caso, percebemos como interessante a prática de algumas pessoas que, ao ausentar-se por um longo período (5 dias ou mais), postavam uma mensagem de aviso e, até em casos onde houve imprevistos que causaram a ausência, o aviso foi postado posteriormente. Sendo assim, os demais percebem que quem está do outro lado importa-se com o grupo e preocupa-se em mantê-lo informado (MEDEIROS *et al*, 2009).

Relação com as tecnologias

A escrita dos sujeitos também revela muito sobre suas relações com as tecnologias digitais e com o ambiente virtual de aprendizagem, pois “o enunciado pode refletir a individualidade de quem fala ou escreve” (Bakhtin, 1997, p. 284), desde que permita a expressão com espontaneidade. O Quadro 5 apresenta algumas das mensagens postadas por uma mesma aluna, Luciana, ao longo do curso.

Quadro 5 - A relação com as tecnologias nas mensagens postadas por Luciana ao longo do curso.

1	14/10/08	[...] Eu , quando me deparei com as dificuldades de adequação do curso pensei em desistir por não estar com os trabalhos em dia pela dificuldade em usar o computador , mas ao chegar em sala de aula percebi que outros nem sequer tinham acessado ainda , com dificuldades maiores ainda . Entreguei os trabalhos e procurei me adequar , aprendendo a usar o computador , agora pretendo cada vez mais ir em busca das novas tecnologias que podem nos auxiliar para fazermos um melhor trabalho. [*sic*]
2	30/06/10	Boa noite <nome da tutora>, estou com uma dúvida sobre o envio do relatório de estágio. Ainda não está aberto este espaço.Você vai abri-lo? Por favor, aguardo resposta. Obrigada. Luciana. [*sic*]
3	26/08/10	Boa noite <nome da tutora>, visitei o Blog do projeto Tertúlia literária e achei maravilhoso, principamente os comentários do livro Os Treze Contos, o qual desejo muito pegar no próximo encontro. Com certeza vou visitar várias vezes. Bom passeio. Luciana. [*sic*]
4	16/10/10	Boa noite <nome da tutora>, gostaria de pedir que se possível você me indicasse algum livro, ou página na internet que eu possa estar lendo e me informando sobre meu tem de monografia que é avaliação na educação infantil - pré-escola. [*sic*]
5	30/04/11	<nome da colega>, eu abri a página, fui no meu arquivo e arrastei e colei, depois copiei as atividades prontas e colei abaixo. Tente novamente. Abraço e bom fim de semana. Luciana. [*sic*]
6	11/05/11	<nome da tutora>, eu consegui fazer o emprestimo do livro da biblioteca da Fae. Entrei no site, pesquisei sobre a obra desejada, enviei um e-mail para a Fae, no dia seguinte recebi um e-mail informando senha e login, foi um sucesso e agora estou apenas esperando o recebimento do livro em minha casa. Gostaria que todas as colegas conseguissem fazer empréstimo também. Obrigada. Luciana. [*sic*]
7	17/05/11	olá colegas, Recebi hoje o livro que fiz empréstimo pela biblioteca da FAE, tenho prazo de 14 dias pra devolvê-lo. Achei muito simples todo processo, espero que vocês possam conseguir também, se precisarem de ajuda, conte comigo. [*sic*]
8	26/09/11	<nome da tutora> e <nome da colega>, obrigada pelas instruções. Mas gostaria de entender que letra deve-se usar no caso da citação com texto recuado, pode ser arial mesmo? e porque nos livros quando o autor cita outro autor é entre aspas, mesmo quando o texto está recuado? Luciana. [*sic*]

Luciana é um dos sujeitos de nossa amostra que declarou alto índice de letramento digital vivenciado, por ter adquirido, durante o curso, hábitos e

habilidades em relação ao uso das tecnologias. Apesar de possuir nível de acesso 4, ela teve índice de participação baixo nos dois primeiros anos do curso, conforme apresenta a Tabela 9.

Tabela 9 - Quantidade de mensagens postadas por Luciana nos fóruns ao longo do curso.

2008-1	2008-2	2009-1	2009-2	2010-1	2010-2	2011-1	2011-2
1	7	2	4	17	59	65	8

Observando novamente o Quadro 5, na linha 1 notamos que, estando já no segundo semestre do curso, Luciana expressa suas dificuldades com a tecnologia. Essa dificuldade se faz perceptível também no pequeno número de mensagens postadas por ela ao longo dos dois primeiros anos.

Nas linhas seguintes, estando no terceiro ano do curso, Luciana se mostra capaz de questionar a tutora sobre a ausência de um *link* para a postagem da tarefa (linha 2), compartilha com a tutora seus achados na internet (linha 3) e pede indicação de livros ou *sites*, demonstrando que têm colocado os meios digitais em seu repertório de objetos de aprendizagem (linha 4).

Na linha 5, cursando o penúltimo semestre, Luciana responde à mensagem de uma colega que posta uma dúvida sobre o envio de uma tarefa pelo ambiente virtual de aprendizagem. Ela também já faz empréstimos *online* de livros no *site* da biblioteca da Faculdade de Educação (linha 6) e compartilha com os colegas: a) o fato de ter feito um empréstimo de livro pela internet; b) que achou o processo simples; c) oferece ajuda a quem tiver dificuldades (linha 7).

Na linha 8 do Quadro 5, vemos numa mensagem postada no último semestre do curso que Luciana já lida com aspectos relacionados às normas da escrita acadêmica e com recursos de formatação digital do texto – tipo de letra e recuo de parágrafo.

A escrita de Luciana ao longo do tempo expressa, naturalmente, um processo de apropriação das tecnologias. Vemos uma pessoa que inicia o curso com dificuldades de uso e pouca participação *online*, ao final se mostrar capaz de utilizar e discutir aspectos relacionados ao uso das tecnologias.

Para além da escrita *online* sobre uso das tecnologias, que aqui sinalizam para o processo de letramento digital vivenciado, interessa-nos compreender as relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o ambiente virtual por meio dessa escrita. No próximo capítulo, trabalhamos com o referencial teórico em torno no exercício da autoria no ambiente virtual, assim como com os dados coletados por meio da observação nos espaços que propiciaram essa escrita.

4 A INTERNET E SEUS ESPAÇOS DE AUTORIA

4.1 Educação e Tecnologia

Conforme os dados apresentados no capítulo anterior, fazer um curso superior na modalidade a distância pode ser, para muitos desses sujeitos, o único caminho possível para se graduar, a única maneira de chegar à universidade, ou de a universidade chegar até eles. Superando o aspecto limitador dessa realidade e, pensando no uso de recursos tecnológicos, tão presentes nos cursos a distância, podemos considerar que tal fato acaba por colocar ao alcance desses alunos possibilidades por vezes não vivenciadas pelos alunos dos cursos de graduação presenciais.

> *Quando eu pensei que não havia possibilidade de fazer uma graduação tão cedo na minha vida. Lá estava a luz no fim do túnel, UAB- UFMG. Agarrei a essa oportunidade com unhas e dentes.Como tudo na minha vida, a UFMG tem sido mais um desafio, ou melhor, uma série de desafios. A começar pela experiência do vestibular em 2007, que foi o primeiro que fiz na vida, depois responder ao questionário sócio econômico e conseguir me isentar da taxa de CFB que faríamos a cada seis meses, tive que comprar um computador em 18 parcelas, ainda faltam 3 para terminar, a informática é um constante aprendizado pois mal sabia digitar e, nossa sala de aula é o bendito computador. Cada guia de estudos que se abre é uma caixa de surpresas, agradáveis é claro, cada encontro presencial é um frio na barriga como se fosse a primeira vez.* [*sic*] *(Excerto do blog, Carolina, 20/10/2009).*

Nesse sentido, a educação a distância cumpre um papel democratizador e socializador, ao demandar, viabilizar, oportunizar o contato e o uso das tecnologias digitais, promovendo uma formação diferenciada ao preparar o indivíduo para viver em uma sociedade tecnológica, ao preparar melhor o docente[30] para uma geração de alunos que lida com recursos tecnológicos em seu dia a dia. E até mesmo ao preparar melhor o professor

[30] Neste caso específico, em que estamos tratando de um curso de Pedagogia.

que pode, em sua trajetória profissional, se deparar com a docência na educação a distância como uma possibilidade de atuação.

Assim, não estamos considerando as tecnologias como determinantes das mudanças sociais, já que elas representam, também e principalmente, demandas sociais. Nesse ponto, concordamos com Sampaio e Leite (2004) quando, ao tratar da formação docente, essas autoras afirmam que, assim como a alfabetização (linguística) sempre foi um fator determinante de socialização, na sociedade atual, mostra-se relevante uma alfabetização tecnológica, que torne o professor capaz de lidar com as mídias digitais e delas se apropriar.

Contudo, Barreto (2001) critica a forma com que muitas vezes se promove um deslocamento, colocando-se a tecnologia como sujeito capaz de realizar mudanças e inovações no meio escolar. Concordamos com essa autora no sentido de que o homem nunca deixa de ser sujeito. Ele se apropria da técnica, ele faz uso dos recursos tecnológicos, ele determina o que será e o que não será realizado por meio da técnica.

Nesse sentido, percebemos que a educação, tanto básica quanto superior, necessita contemplar vivências em diferentes situações de uso das tecnologias digitais, buscando a preparação tecnológica do indivíduo para além do papel de mero utilizador, proporcionando recursos e atividades que favoreçam a criação, dando aos participantes a possibilidade de exercerem a autoria, de se expressarem.

A própria internet, ao longo dos anos, tem se mostrado como um espaço mais aberto à participação do usuário, antes visto como um leitor, um consumidor de informações. Essa diferença na forma como o usuário passa a ser tratado é marcada pela criação do termo *web* 2.0[31], com a

[31] "O termo *Web* 2.0 foi usado pela primeira vez em outubro de 2004 pela *O'Reilly Media* e pela *MediaLive International* como nome de uma série de conferências sobre o tema. [...] Alguns especialistas em tecnologia, como Tim Berners-Lee, o inventor da *World Wide Web* (WWW), alegam que o termo carece de sentido, pois a *Web* 2.0 utiliza muitos componentes tecnológicos criados antes mesmo do surgimento da *Web*. *[...]* Fato é que o termo

disponibilização e uso de aplicativos *online* que favorecem o exercício da autoria, sobre a qual investigamos. Incluindo desde mudanças nas estruturas da programação dos *softwares*, como a sua construção mais modular e a abertura para contribuições dos usuários[32], a *web* 2.0 possibilita, inclusive, a criação de comunidades, como nos *sites* de relacionamento e nos comentários em *blogs* e *sites* de conteúdos e serviços.

Essa inclusão do usuário comum, que não possui conhecimentos técnicos de programação de *softwares*, torna-se possível por meio de interfaces acessíveis, permitindo a qualquer pessoa que saiba usar recursos mínimos de informática, participar produzindo, comentando ou organizando conteúdos na *web*. Atualmente já se fala em *web* 3.0 e *web* 4.0, conforme sistematiza a Figura 9:

popularizou-se rapidamente a partir de então." (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0>, acesso em 23/06/2011).

[32] "Segundo estes princípios, os usuários contribuem no funcionamento e aprimoramento dos *softwares*. Por exemplo, quando um usuário avalia uma notícia, ele ajuda o *software* a saber qual notícia é a melhor. Da mesma maneira, quando um usuário organiza uma informação através de marcações, ele ajuda o *software* a entregar informações cada vez mais organizadas." (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0>, acesso em 23/06/2011)

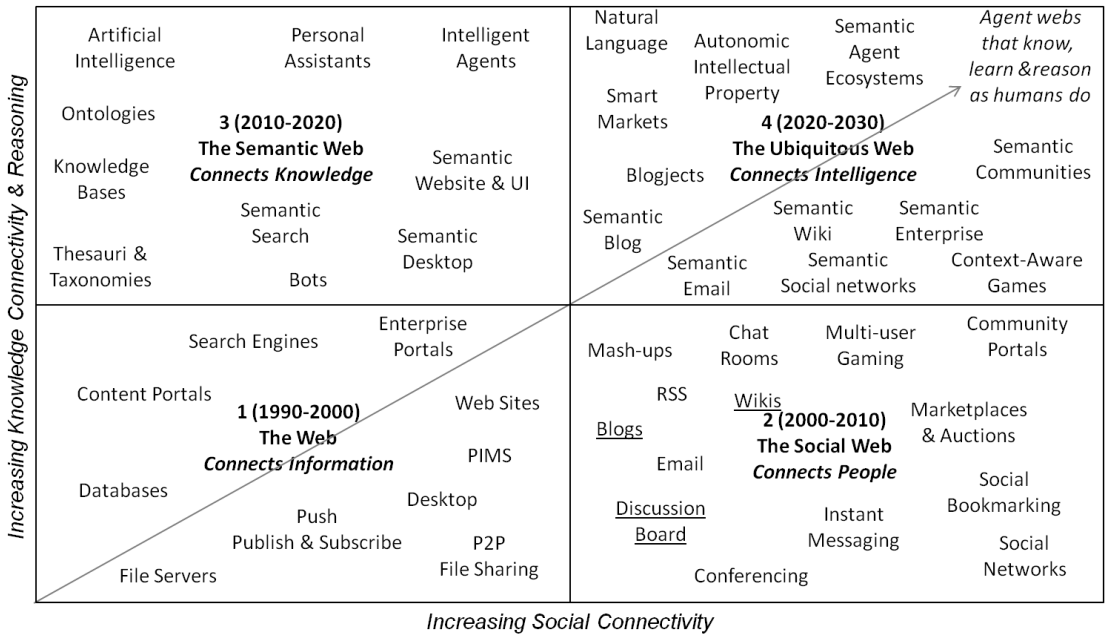


Figura 9 - Recursos característicos de cada fase da *web*[33].

É interessante considerarmos que diferenças entre cada uma das fases da *web* não significam ou não se deram apenas a partir de mudanças nas tecnologias empregadas, mas principalmente pela natural evolução no perfil dos seus usuários e dos desenvolvedores de *softwares*.

Embora já tenhamos o anúncio das fases 3.0 e 4.0 (sobre as quais não nos deteremos em caracterizar) e alguns dos recursos descritos na fase 2.0 já estivessem presentes anteriormente de forma mais discreta[34], foi a *web* 2.0 que rompeu a fronteira para relações mais colaborativas entre os usuários e destes com os conteúdos da rede. Para esta pesquisa, interessa justamente essa transição, de um usuário, antes consumidor de informações, que passa a ter ao seu alcance espaços em que pode também se expressar

[33] Esta figura é uma adaptação de uma imagem publicada no *blog* <http://www.henkjanvanderklis.nl/weblog/labels/web%204.0.html>, cujo autor faz referência a Nova Spivack, fundador da empresa americana Radar Networks. Várias imagens similares podem ser localizadas na *web*, sendo que a maior parte delas possuem como referência o mesmo Nova Spivack e seus artigos publicados na rede.

[34] Listas e fóruns de discussão já existiam como exemplos de colaboração e participação. Em 1995 o *GeoCities* já oferecia ferramentas para que qualquer usuário relativamente leigo construísse e publicasse seu *website*. A loja virtual *Amazon* desde 1995 permite que seus clientes e visitantes postem comentários e informações diversas sobre livros que são vendidos na loja. Em 1998 o *Yahoo* lançou o *MyYahoo*, permitindo que a página de entrada do *site* fosse customizada e personalizada. (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0>, acesso em 23/06/2011).

por meio da escrita, publicando-a e compartilhando-a com os demais usuários. O uso da internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem podem favorecer esse exercício da autoria, conforme buscamos apresentar no próximo tópico.

4.2 As redes sociotécnicas como ambientes virtuais de aprendizagem

Os ambientes virtuais de aprendizagem interativa e colaborativa são reconhecidos neste estudo como redes sociotécnicas (LATOUR, 1994), diferentemente de ambientes de estudo a distância, onde são disponibilizados materiais e atividades de estudos individuais, sem espaços que propiciem a interação entre os participantes. Antes, no entanto, de aprofundar no estudo das redes sociotécnicas, faremos uma abordagem preliminar, acerca das redes sociais.

Barnes (1987, *apud* DUARTE e CRUZ, 2003) define as redes sociais como o complexo de relações interpessoais existentes entre um grupo de indivíduos. A família é o primeiro espaço de interações do ser humano, a partir do qual ele desenvolve outras relações sociais, em outras redes sociais: o grupo de amigos, o grupo da escola, do trabalho, dentre outros. É assim que cresce o indivíduo: partindo de uma rede de pessoas que existia antes dele para uma rede que ele ajuda a formar (ELIAS, 1994).

Em cada uma dessas redes, o indivíduo estabelece vínculos por razão, principalmente, dos interesses afins. Assim, a troca de experiências e a resolução de problemas comuns fazem das redes sociais um espaço onde pessoas e grupos podem utilizar os recursos de seu meio em prol do bem coletivo e/ou individual, como pode ser ilustrado por este relato:

> *[...] ainda em fase de estudo, pretendo definir um novo tema para o projeto de pesquisa relacionado à avaliação. [...] Quem tiver material, sugestão, indicação bibliográfica, questões a serem discutidas dentro deste tema, ficarei feliz em trocar idéias.* [*sic*] *(Excerto do blog, Márcia, 06/11/2009).*

Estruturas interconexas e dinâmicas, as redes sociais se estabelecem normalmente por relações mais horizontais, que supõem o trabalho colaborativo e participativo. Essas relações se sustentam pela vontade e afinidade dos indivíduos, caracterizando-se como um significativo recurso de desenvolvimento, tanto para as relações pessoais quanto para a estruturação social. Nem o indivíduo, nem a sociedade existem um sem o outro (ELIAS, 1994).

As redes sociais podem, então, ser vistas como um sistema de interdependência, que envolve a participação e/ou a colaboração entre indivíduos, tornando o valor do todo maior que a soma das partes. O pertencimento às redes sociais proporciona ao indivíduo a sua efetiva integração, socialização e posicionamento em seu meio. Elias (1994) trabalha com a noção de processo de constituição do indivíduo que, segundo ele, se forma nas redes de relações.

Na sociedade tecnológica, as redes sociais ganham uma nova constituição, caracterizada pelas estruturas sociais que se diferenciam com o avanço das tecnologias da comunicação e da informação. Não entendemos que tais tecnologias sejam a causa única das mudanças sociais em questão. Lévy (1999) lembra inclusive que a estrutura reticulada não nasceu com os hiperdocumentos, pois já existia nas enciclopédias e bibliotecas. E Silva (2000) confirma esse pensamento ao falar das redes sociais dentro da sociedade informatizada:

> É preciso insistir na percepção de que a nova morfologia social em rede não é produto da multimídia e da telemática.[...] a sociedade em rede é potenciada não apenas pelo novo paradigma informacional, mas também por modificações em sua natureza (SILVA, M., 2000, p. 60).

Por esse motivo, o conceito de rede sociotécnica é tratado aqui como uma das formas em que pode se desenvolver uma rede social. Aquela em que a tecnologia oferece a estrutura de sustentação das relações sociais que irão se estabelecer.

Lemos (2004) lembra que as redes sociotécnicas não são um fenômeno recente na sociedade urbana, já que como tal podem ser consideradas também as redes de transportes (rodoviário, ferroviário, aeroviário), de infraestrutura (água, esgoto, eletricidade) e de comunicação (correios, telefonia, telégrafo). O fenômeno mais recente acerca das redes sociotécnicas talvez sejam as estruturas de telecomunicações e tecnologias digitais.

Utilizamos a expressão rede sociotécnica porque não se trata apenas de uma rede de computadores, nem tampouco de um aglomerado de pessoas (CEBRIÁN, 1999), mas de uma interconexão de seres humanos - uma rede social - possibilitada pelas tecnologias. Nela, tudo se dá de forma peculiar, inclusive as relações entre as pessoas. Bruno Latour (1994) define a estrutura das redes sociotécnicas, onde o ser humano seria mais um nó numa estrutura não linear sempre aberta a novos componentes. A produção contemporânea de 'coletivos híbridos' (LATOUR, 1994) sugere um modelo de redes como um espaço fértil para viabilizar a produção e a circulação de conhecimento e as novas configurações sociais que emergem na atualidade.

Nesse sentido, consideramos que a internet pode ser vista como uma grande rede sociotécnica, que favorece a existência de outras tantas redes sociotécnicas (dentro da grande rede), ao viabilizar e potencializar a interação e a comunicação entre as pessoas, numa estrutura autorreguladora reticulada. A tecnologia que ela envolve, as conexões e os nós técnicos e sociais por ela formados lhe servem de sustentação e, ao mesmo tempo, são sua razão de existir (MEDEIROS, 2005).

Por meio do ambiente virtual de aprendizagem, cada uma das dezoito turmas do curso em estudo constitui uma rede sociotécnica, analogamente dezoito salas de aula virtuais. Nessas salas, são organizadas atividades individuais e coletivas, acontecem as postagens de arquivos e mensagens, ficam registrados o acesso e a participação de cada indivíduo. Por meio desse espaço, as pessoas se comunicam, de forma assíncrona, durante todo o tempo. Avisos são enviados, tarefas são postadas, conversas se

desenvolvem, dúvidas se resolvem, textos são escritos, tudo fica registrado e pode ser lido posteriormente.

Cada aluno, matriculado em sua turma, ajuda a compor também uma sala de aula virtual, faz parte dela, posta suas mensagens, suas tarefas, seus textos, discute nos fóruns, pergunta, responde, participa e se expressa nessa sala. Tanto essa noção de pertencimento quanto as possibilidades de interação técnica e social e os espaços virtuais de produção de conteúdo e de conhecimento, ou seja, contextos de autoria individual e coletiva, caracterizam o ambiente virtual de aprendizagem investigado nesta pesquisa.

No próximo tópico, discutiremos melhor acerca dos contextos de autoria mencionados neste texto.

4.3 Os espaços de autoria nos ambientes virtuais de aprendizagem

O termo autoria pode remeter a diferentes significados e, ainda que o delimitemos aos ambientes virtuais de aprendizagem, percebemos que é empregado com finalidades distintas.

No campo da Ciência da Computação, Amorim (2005) define autoria como o “termo utilizado para criação de páginas para internet, multimídia interativa e qualquer forma de aprendizagem mediada por computador” (p. 25). Nessa e em outras pesquisas (BEICHNER, 1994; LIMA, M., 2002; LEIVA, 2003; SAADE, 2003; OLIVEIRA, 2004) encontramos estudos sobre sistemas computacionais que viabilizam o exercício da autoria sem exigir o uso de linguagens ou códigos de programação computacional. Se nas décadas anteriores era comum o desenvolvimento de *softwares* de autoria a serem instalados e usados localmente no computador, nos últimos anos, a Ciência da Computação têm se dedicado ao estudo e ao desenvolvimento de plataformas e *softwares* que viabilizem a autoria na *web*. Tais ferramentas de autoria podem possibilitar desde atividades mais simples, como a elaboração de textos ou documentos hipermídia, até cursos completos, sem que o autor

necessite de conhecimentos em computação (LIMA, M., 2002). Assim, as ferramentas de autoria favorecem a produtividade e aprendizagem simultâneas, pela facilidade com que o usuário elabora e materializa a sua criação (AMORIM, 2005). De acordo com Saade (2003), nas ferramentas de autoria, o poder de expressão é proporcional à complexidade do modelo hipermídia. Ou seja, um modelo simples possibilita um pequeno poder de expressão, ao passo que se o usuário deseja maiores possibilidades de expressão, a complexidade de uso também cresce.

Em nosso trabalho, não nos deteremos às especificidades técnicas mais internas (relativas à modelagem computacional) das ferramentas de autoria, apenas àquelas que afetam mais diretamente o seu uso pelos nossos sujeitos, como as relacionadas ao leiaute e à navegação. Tampouco investigaremos ferramentas de autoria para construção de cursos hipermidiáticos ou materiais afins. Interessa-nos espaços para autoria de textos simples, tais como fóruns, *wikis* e *blogs*. Observe o leitor que não é tanto a ferramenta computacional de autoria que atrai o nosso olhar, mas a função de autoria, a ação de criação e postagem de textos em espaços interativos na *web*. Entretanto, mesmo que nos distanciemos um pouco do foco que a Ciência da Computação dá ao conceito, consideramos importante trazer aqui esse viés, no intuito de localizá-lo em nossa investigação, que contempla espaços em que se verifica “a transformação de uma barreira básica de construção e produção [...] na *web*: o conhecimento da linguagem HTML” (PRIMO e RECUERO, 2003, p. 62). Para os autores, nesses espaços “essa barreira é superada, transformando qualquer internauta em um potencial autor na *web*” (*ibidem*).

Já no campo da Linguística, a autoria vem sendo amplamente estudada (FRANCELINO, 2007; BEZERRA, 2008; FARIA, 2008; LIMA, C., 2008; PEREIRA, 2009), predominantemente nas matrizes conceituais da análise do discurso, examinado-se questões inerentes às subjetividades e identidades na constituição do sujeito-autor em sua relação com o outro e com o meio. Francelino (2007) investiga situações de aula, no intuito de observar a constituição do discurso do professor, a partir do uso que faz do

discurso de outrem, enquanto Bezerra (2008) se propõe analisar os estilos em textos produzidos pelas crianças no âmbito escolar. Notamos que para muitos desses pesquisadores, a autoria é algo caracteristicamente coletivo, socialmente constituído, sobretudo para aqueles que trazem autores como Bakhtin entre seus referenciais teóricos. O foco que tais pesquisas dão ao conceito de autoria aproxima-se um tanto mais do que aqui nos propomos discutir.

Mas é num campo de interseção da Ciência da Computação e da Linguística e destas com a Educação, que encontramos o conceito de autoria (AXT, 1998; AXT e ELIAS, 2003; AXT *et al*, 2006; FREITAS e COSTA, 2005; FREITAS e PEREIRA, 2009) que mais se aproxima do nosso objeto de pesquisa, justamente por examinarmos os espaços de escrita e de expressão do sujeito em um ambiente virtual de aprendizagem, buscando compreender a sua relação com os demais sujeitos nesse ambiente e com o próprio ambiente. Freitas e Pereira (2009) discutem o exercício da autoria em *blogs* literários no contexto das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, como espaço de formação do leitor/autor. Freitas e Costa (2005) tratam da produção escrita de adolescentes, suas novas maneiras de ler e de escrever na *web*, trazendo para análise a autoria em espaços virtuais diversos, como salas de bate-papo e listas de discussão. Também Axt, em seus diversos trabalhos, aborda o exercício da autoria na perspectiva da possibilidade de expressão e de produção de sentidos, de aprendizagem como processo individual e coletivo (AXT *et al*, 2006). A autora e seu grupo de pesquisadores têm orientado seus estudos no âmbito das tecnologias digitais, além de desenvolverem objetos e ambientes virtuais de aprendizagem para a educação básica e para o ensino superior, em disciplinas presenciais e na educação a distância.

Também na literatura clássica, temos alguns nomes que há muito problematizam a concepção da autoria. Em sua obra “O que é um autor?”, Foucault (1992) indica que, em épocas mais remotas, a questão da autoria em textos literários não era algo a ser considerado, pois não se questionava a sua autenticidade, a sua origem, ou tampouco era atribuído algum status ao

seu criador. Com o surgimento de textos transgressores da ordem estabelecida, demandou-se por mecanismos de repressão e/ou punição aos seus criadores e, então, a noção de autor emerge da necessidade de se poder responsabilizar alguém pela produção de um texto e pelas marcas identitárias ali deixadas. Segundo Foucault, a ‘função autor’ vem caracterizar e demarcar os discursos, constituindo-se numa "característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade" (FOUCAULT, 1992, p. 46). Além disso, a função autor veio conferir credibilidade aos textos e nos permitir localizar as diferentes vozes presentes nos discursos, dadas as suas identidades.

De certo modo, o conceito de autoria veio passando, ao longo dos séculos, por desconstruções e reconstruções. Chartier (1999) nos fala das diferentes revoluções vividas pelos processos de escrita e de leitura. Do manuscrito para o texto tipográfico houve uma mudança nas formas de produção e de reprodução do texto, mas o suporte permaneceu – o códex. Já com o texto eletrônico, houve uma ruptura, tanto quanto ao suporte material, quanto às maneiras de ler (agora na tela), alterando-se, inclusive, as relações corporais entre o autor ou o leitor e o livro. Mudam também os papéis: autor, editor, distribuidor agora podem ser a mesma pessoa; o papel do crítico é ampliado a todo leitor, pois as redes eletrônicas favorecem as intervenções no espaço de discussão ali constituído. Isso significa que, no texto eletrônico, a participação do leitor vai além da sua interpretação, da atribuição de sentido, pois pode interferir na própria escrita. Nos contextos de autoria a que nos referimos neste estudo, o internauta, antes apenas um leitor, é agora convidado a expressar-se, a também produzir e dar identidade ao texto.

É essa noção de protagonismo que nos instiga à investigação acerca dos espaços de autoria nos ambientes virtuais de aprendizagem, já que permitem aos sujeitos superarem a condição de meros consumidores de informação para também produzirem, se expressarem e postarem no espaço interativo a sua produção. Embora saibamos que, mesmo enquanto leitor, o sujeito não é passivo, entendemos que a possibilidade de publicar a sua escrita no ambiente virtual promove modificações no papel que ele

desempenha diante das tecnologias digitais. Se antes o exercício da escrita era algo restrito a alguns privilegiados e apenas o acesso à leitura era (e ainda é) mais compartilhado, a tela vem modificando esse cenário. Basta voltarmos o nosso olhar para um ambiente virtual de aprendizagem que exige a escrita na tela, que se propõe ser um espaço onde o sujeito pode entrar, escrever, se comunicar e se expressar por meio da sua escrita, como neste breve relato:

> *Quando participo dos fóruns, e demais atividades estou expressando minha opinião, vendo a opinião de colegas e tutores. Estou agregando conhecimentos através das informações que são postadas e também passando aos colegas e tutores minha esperiência.* [*sic*] *(Resposta à questão 13 do questionário 2, Vanessa, 24/09/2011).*

Compreendendo a expressão como o processo de exteriorização, pelo sujeito por meio de um código ou signo, de algo que tenha sido formado em seu interior e, sendo esse processo determinado pelas condições reais de produção da enunciação, temos o contexto externo definindo essa expressão (BAKHTIN, 2006). Esta, por sua vez materializada, passa a estruturar a atividade mental e aí então veremos que é “o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis” (BAKHTIN, 2006, p. 122). Para este autor, o próprio sujeito se constitui no reconhecimento do outro, a sua fala é determinada pela presença do outro, pois o sujeito fala para o outro, pelo outro, com o outro.

> Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social (BAKHTIN, 2006, p.111).

Nesse sentido, acreditamos ser coerente trabalhar com um conceito de autoria mais próximo da coletividade do que da individualidade, ou seja, admitindo que o texto não pertence apenas a quem o produziu, mas também aos interlocutores e ao meio em que foi produzido, dado o caráter social que

lhe é constitutivo. O sujeito leitor/escritor, ouvinte/falante, interlocutor, enfim, usa a sua voz, a sua escrita e também se presta a ouvir a voz do outro, a ler o texto do outro, instaurando-se aí uma autoria coletiva pautada na interlocução, na interação dialógica (AXT, 2004, 2006).

> [...] uma espécie de mecanismo coletivo - por conta do qual o conhecimento se constrói. É como se cada escrito individual constituísse um nó de ligação na ampla rede de significações que vai sendo tecida gradualmente e em conjunto por todos os atores da interlocução: o conhecimento sendo então construído, a um só tempo, individual e coletivamente, implica que a totalidade textual não possa ser, ao final, identificada a um ou outro autor, nem ser fragmentada sob pena de perder o seu sentido. (AXT, 1998, p. 26).

Entretanto, interessa-nos, também, a dimensão individual dessa autoria, por se tratar de um ambiente que possibilita ao sujeito expressar-se, externalizar seu pensamento, publicar sua fala, seu texto, ainda que incorporando-o a um espaço e a um texto coletivo. Nessa autoria, vive-se um processo de produção de sentidos, de reconhecimento de si mesmo como participante e protagonista de tal produção (FERNANDEZ, 2001), ainda que a partir do reconhecimento o outro.

Diante de tais pressupostos, nos dedicamos ao estudo da utilização de alguns recursos da internet (fóruns, *wikis* e *blogs*) que são, funcionalmente, baseados na produção e na participação ativa e colaborativa, ou seja, recursos que favorecem a autoria, individual e coletiva. Por essa característica peculiar, tomamos esses recursos como exemplos de contextos de autoria em ambientes virtuais de aprendizagem.

Blogs, fóruns e *wikis* possuem algumas características em comum que justificam a sua escolha neste estudo. A primeira delas, já mencionada, é a de favorecer a participação ativa, ao possibilitar a publicação de conteúdo por qualquer dos participantes, correspondendo a contextos que permitem a autoria. A segunda refere-se à temporalidade, já que em todos esses recursos a participação é assíncrona, ao contrário dos *chats*, por exemplo, onde a conversação é sincrônica. Desse modo, o texto produzido e publicado

em um *blog*, fórum ou *wiki* pode apresentar-se mais extenso, elaborado, construído previamente, consequentemente, menos marcado pelo imediatismo da conversação no *chat*. A terceira característica é o armazenamento, pois o que é escrito e publicado, mesmo que possa ser modificado, não se perde como numa comunicação instantânea (sincrônica), em que os registros, via de regra, não são armazenados. Ao contrário, a construção do texto de forma assíncrona exige que ele fique registrado para que as pessoas possam acessá-lo em diferentes momentos para responder e/ou dar continuidade à escrita. Isso viabiliza as consultas futuras, seja para simples retorno ao conteúdo ou para análise do próprio processo, tanto pelos participantes quanto por pesquisadores que tenham acesso aos dados.

Lévy (1999) nos lembra que o ciberespaço possui um aspecto desterritorializante. Por conseguinte, percebemos que o texto é, nesse ambiente, uma entidade desterritorializada, já que existe sem estar presente e, ainda, é uma fonte indefinida de atualizações. Uma discussão no fórum, enquanto não é encerrada pelo tutor ou moderador, é um texto em construção, sempre aberto a uma nova postagem, que não necessariamente responderá à última mensagem enviada, ou seja, pode ser inserida em qualquer ponto da conversa, respondendo a qualquer uma das postagens anteriores. Nos *blogs* e *wikis* o texto também pode ser continuamente atualizado por seus autores, dando-lhe sempre esse caráter dinâmico e inacabado.

A relação entre emissor e receptor também se desteritorializa, amplia-se, dilui-se, porque não se escreve de um para um, mas de um para muitos, ou de muitos para muitos. Além disso, por não ser uma relação face a face, escreve-se para um leitor que não se vê e que, por vezes, não se conhece pessoalmente.

4.3.1 Fóruns

Os fóruns são discussões assíncronas que se desenvolvem a partir de um tema ou uma questão proposta. Na internet, há diversos espaços para

criação e participação em fóruns ou, como também são conhecidos, listas ou grupos de discussão. Normalmente, um usuário abre o fórum, tornando-se seu proprietário (o que lhe dá certos privilégios, como encerrar esse fórum, permitir novos participantes, bloquear outros etc.). A participação em um fórum pode ser espontânea, a partir de um interesse específico, ou compulsória, como um requisito para participação em um curso. Ao iniciar a participação em um fórum, o indivíduo pode informar se deseja receber em seu *e-mail* as mensagens enviadas pelos demais participantes, isso se o proprietário do fórum tiver deixado tal opção disponível. No ambiente virtual do curso investigado nesta pesquisa, os fóruns já são criados com o atributo de que todos os usuários são assinantes, ou seja, receberão as mensagens em seus *e-mails*. Em algumas listas de discussão, o usuário pode participar do fórum a partir de seu próprio *e-mail*, bastando responder a uma das mensagens recebidas do grupo ou enviar uma mensagem ao endereço que representa o grupo. No ambiente virtual em estudo, embora o usuário receba as mensagens em seu *e-mail*, se desejar enviar uma mensagem ao fórum, deverá entrar no ambiente virtual e lá postar a sua contribuição, na página do fórum desejado. Essa postagem pode ser feita em resposta a qualquer das mensagens já enviadas, o que dá à discussão um caráter dinâmico e não linear.

No curso investigado, o fórum foi uma atividade amplamente utilizada, como pode ser observado no Quadro 6, onde são descritos os temas dos fóruns abertos em todas as turmas a cada semestre do curso:

Quadro 6 - Temas de fóruns abertos a cada semestre do curso.

	1	2	3	4	5	6
2008/1	Fórum de notícias	Hora do Cafezinho	Identidade do professor			
2008/2	Fórum de notícias	Hora do Cafezinho	O texto e o Leitor			
2009/1	Fórum de notícias	Hora do Cafezinho	Docência e organização do trabalho escolar	Do memorial à monografia		
2009/2	Fórum de notícias	Hora do Cafezinho	Múltiplas linguagens e interações sociais	Conversando sobre a monografia	Fórum de dúvidas	
2010/1	Fórum de notícias	Hora do Cafezinho	Produção do conhecimento pela criança	Conversando sobre a monografia	Fórum de dúvidas	Fórum sobre estágio
2010/2	Fórum de notícias	Hora do Cafezinho	Possibilidades e limites da ação docente	Conversando sobre a monografia	Fórum de dúvidas	Fórum sobre estágio
2011/1	Fórum de notícias	Hora do Cafezinho	Temas diferenciados	Conversando sobre a monografia	Fórum de dúvidas	Fórum sobre estágio
2011/2	Fórum de notícias	Hora do Cafezinho	-	Conversando sobre a monografia	Fórum de dúvidas	Fórum sobre estágio

Como dito anteriormente, observamos que o uso do fórum (e também de outros recursos) no ambiente virtual de aprendizagem foi se intensificando a cada semestre letivo. Isso porque havia que se considerar a apropriação que os usuários iam fazendo desse ambiente e de seus recursos. O Gráfico 11 demonstra essa evolução, ao longo dos semestres:

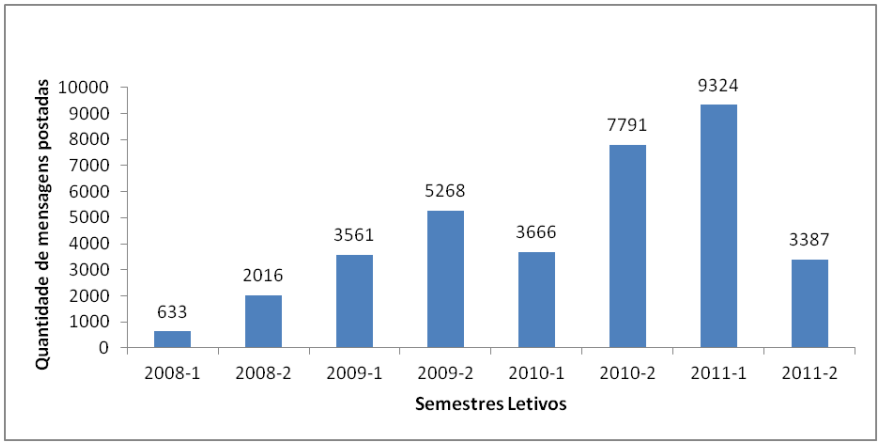


Gráfico 11 - Quantidade de mensagens postadas nos fóruns por semestre.

Assim, propusemo-nos observar sistematicamente as interações discursivas nos fóruns caracterizados no Quadro 6, em cada um dos 8 semestres letivos do curso. Inicialmente, realizamos um ensaio dessa análise (MEDEIROS e NASCIMENTO, 2009), observando apenas as turmas de um polo no primeiro semestre. Nesse ensaio, examinamos as interações no fórum de notícias, na hora do cafezinho e no fórum temático acerca da 'Identidade do professor'. Em seguida, estendemos a análise aos outros fóruns, aos outros polos e aos outros semestres letivos. O Gráfico 12 apresenta o percentual de mensagens postadas em cada fórum pelo total de alunos, durante todo o curso:

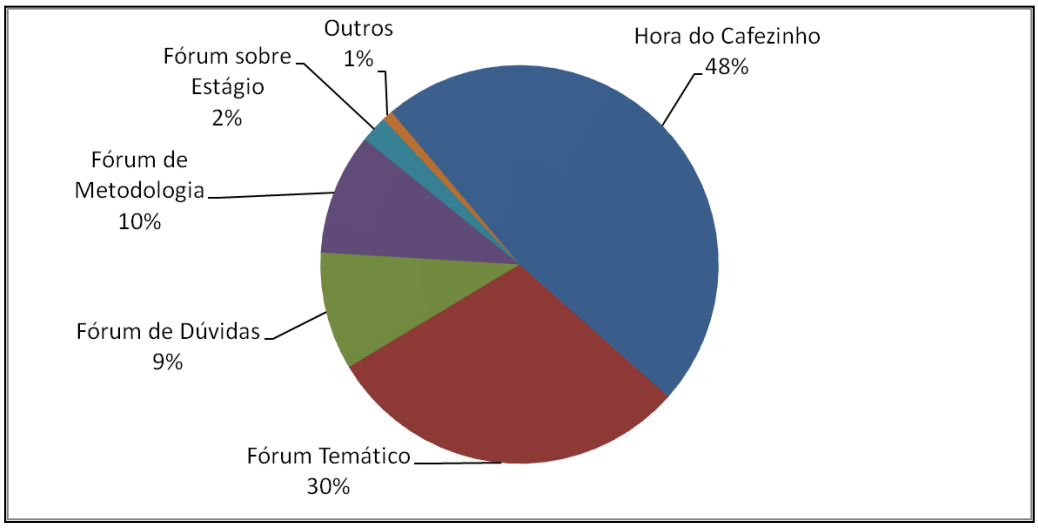


Gráfico 12 - Percentual de mensagens postadas em cada fórum.

Desde o primeiro semestre, em cada turma foram abertos pelo menos três fóruns *online*: 'Fórum de notícias', 'Hora do cafezinho' e um fórum temático. Ao longo do curso, outros fóruns foram sendo demandados, ora pelos alunos, ora pela equipe de tutoria. A seguir caracterizaremos a proposta e a utilização de cada um deles:

1- Fórum de notícias

Este fórum apresentava o seguinte texto de abertura: "Espaço para avisos sobre o curso. Fique de olho!". A proposta era manter os alunos

informados, por meio da publicação, em sua maioria pela equipe de tutoria, de notícias e avisos sobre o curso. A equipe de coordenação também fez uso deste fórum, com avisos de cunho acadêmico e que são comuns a todos os polos, tais como sobre os procedimentos de matrícula ou estágio curricular, como neste exemplo:

> Mensagem postada pelo tutor (31/05/2008)
> Título: Estágio
> *O estágio deverá ser feito neste semestre.*
> *A carta de apresentação será colocada em breve neste espaço!*
> *Lembrem-se que são 7 horas na Educação Infantil e 8 horas nos primeiros anos do ensino fundamental.* [*sic*]

Observamos que a abertura de tópicos deu-se, quase que exclusivamente, pela equipe de tutores e pela coordenação. Os alunos postavam mensagens com respostas e/ou solicitação de esclarecimentos, sempre a partir de algum tópico já aberto, como no exemplo a seguir, em que a aluna responde a uma mensagem da coordenação sobre o agendamento de horários para a oficina de informática que iria acontecer no polo.

> Mensagem postada pela aluna Iara (06/06/2008)
> Título: Oficina de Moodle
> *Olá <nome da representante da coordenação>,*
> *Gostaria que mudasse meu horário para 13:00 horas, por motivos de só eu da minha cidade estar no horário das 10:00 horas, e o veículo que estará nos levando só poderá sair mais tarde.*
> *Agradeço desde já,*
> *Iara.* [*sic*]

No primeiro semestre, este fórum foi criado dando aos alunos permissão de leitura e de escrita, enquanto que nos demais semestres os alunos tinham nesse espaço apenas permissão de leitura. Em virtude disso, em relação ao fórum de notícias, trouxemos para esta investigação apenas os resultados da observação realizada no primeiro semestre. O item Fórum de Notícias não aparece no Gráfico 12 pelo fato de conter mensagens postadas pelos alunos somente no primeiro semestre. No gráfico, tais mensagens estão contadas dentro do item ‘Outros’.

2- Hora do Cafezinho

Neste fórum, o texto de abertura trazia a inscrição: “Uma piada, uma reza, uma música... Esse é seu espaço! Fique à vontade para conversar”. Aqui a participação dos alunos foi mais expressiva, como se vê no Gráfico 12, já que este fórum abrigou quase metade de todas as mensagens postadas ao longo do curso.

Por ser um espaço aberto para os alunos e tutores conversarem informalmente sobre assuntos diversos, este fórum apresentou maior diversidade de mensagens, desde acordos de encontros, atividades, horários entre os alunos, assuntos da atualidade a textos com reflexões morais e/ou humorísticas e/ou motivadoras e/ou religiosas. A seguir, algumas mensagens postadas na Hora do Cafezinho:

> Mensagem postada pela aluna Luciana (09/12/2009)
> Título: Às tutoras e colegas do curso
> *Olá <nome da colega>, obrigada pela mensagem ,que todos possamos parar e refletir um pouco, pois a vida é feita de momentos, que devem ser vividos intensamente.*
> *Um feliz natal e prospero ano novo.*
> *Um abraço ...Luciana...* [*sic*]
>
> Mensagem postada pela aluna Vilma (19/03/2009)
> Título: Piada
> *Por quê no Brasil Chove?*
> *Porquê, Pedró Álvares Cabral descobriu e não cobriu.* [*sic*]
>
> Mensagem postada pela aluna Mariana (11/03/2009)
> Título: Dia Internacional das Mulheres
> *Obrigada pela lembrança, tão especial do Dia Internacional das Mulheres.Apesar que falta muito ainda para sermos valorizadas como merecemos Ser, ainda chegaremos lá. Bjs...bjs...bjs.* [*sic*]
>
> Mensagem postada pela aluna Vilma (27/06/2009)
> Título: Mensagem para <nome da colega>
> *<nome da colega>, como está sua mãe? Ela já voltou?Desejo boas melhoras,um abraços a todos.* [*sic*]

Notamos que a proposta do fórum, expressa no texto que o abre, é bem compreendida pelos alunos, visto que estes demonstram realmente ‘estar à vontade’ para conversar sobre assuntos diversos. Entretanto, mesmo diante de tal abertura, o espaço educativo é observado, já que não há

postagem de mensagens que possam descaracterizar o ambiente virtual com fins acadêmicos. Este fórum também foi espaço para muitas conversas sobre o conteúdo curricular, o estágio, a monografia e outros temas relacionados à educação, como sugere a mensagem abaixo:

> Mensagem postada pela aluna Vilma
> Título: monografia.
> *<nome da colega>, voçe tem algo sobre alfabetização? Se tiver, poderia me emprestar?*
> *Vilma.* [*sic*]

Desse modo, fóruns como o de metodologia e o de estágio tiveram suas demandas identificadas nas conversas dos alunos na Hora do Cafezinho.

3- Fórum temático

Fórum com atividade para integração dos conteúdos curriculares abordados nos guias impressos do curso, com temas variados, conforme se pode ver na coluna correspondente ao item 3, no Quadro 6. Neste fórum, a proposição de abertura se apoiava em elementos diversos, tais como questões, imagens, vídeos ou textos.

No fórum temático 'Identidade docente', a proposta de discussão buscou provocar reflexões nos alunos sobre sua relação com a educação, desde seu processo de escolarização até sua prática docente (no caso dos que atuam como educadores), estabelecendo relações com os assuntos estudados no curso. A participação do grupo caracterizou-se mais pela abertura de tópicos do que pela postagem de comentários. As mensagens, em sua maioria, definiam o fazer docente em frases que representavam a percepção dos alunos, principalmente relacionando a docência a um dom, como nos exemplos a seguir:

> Mensagem postada pela aluna Luciana (17/07/2008)
> Título: Identidade do professor
> *Ser professor é ser um mestre ,mágico do saber ,que sabe misturar a alquimia do amor no seu trabalho e é capaz de*

> *transformar a criança que lhe foi confiada ,num grande homem ,numa grande mulher !* [*sic*]
>
> Mensagem postada pela aluna Iara (07/07/2008)
> Título: Identidade do professor
> *Ser professor é transformar-se em um grande artista, tem que ter paciência sabedoria para contar os obstáculos da nossa profissão.* [*sic*]

Poucos alunos referiram-se formalmente ao conteúdo estudado no curso sem, contudo, estabelecer um diálogo com o autor.

> Mensagem postada pela aluna Eliane (29/05/2008)
> Título: Identidade do professor
> *No estudo do Sistema Educacional no Brasil, vol.3 encontrei uma definição bastante interessante sobre a "identidade do professor". Gostaria de compartilhar este significado com a turma, que diz assim:*
> *O mestre não é aquele que tem uma "opinião formada sobre tudo". É quem ajuda o aluno na sua formação, com o firme desejo de que ele um dia caminhe sozinho, alegrando-se se o aluno puder caminhar melhor que ele. (Georges Gusdorf - "Professores para quê?)*
> *É uma declaração de amor a profissão de educador.* [*sic*]

A ausência de reflexões mais profundas foi percebida e comunicada por alguns tutores, como nesta mensagem:

> Mensagem postada pelo professor (09/07/2008)
> Título: Fechando o fórum
> *Prezadas(os) cursistas,*
> *Estou fechando este fórum e gostaria de fazer algumas considerações sobre esta atividade:*
> *[....] O tema identidade do professor é um tema complexo, mas é fundamental discuti-lo entre aqueles e aquelas que estão formando-se como professor ou já atuam como professor.*
> *Neste sentido, pelas exposições que vocês colocaram eu vejo que temos necessidade de discutir com mais profundidade este tema, pois verifiquei que vocês recorreram muito a idéia da profissão de professor como um dom, um ato de doação, etc.* [*sic*]

4- Fórum sobre metodologia de pesquisa e de apoio à construção da monografia

A partir do terceiro semestre, quando os alunos iniciaram a construção do projeto de pesquisa para a elaboração da monografia, passou-se a abrir,

também em cada turma, um fórum para se discutir aspectos metodológicos ou sobre os temas escolhidos para as pesquisas. Este fórum foi amplamente utilizado até o último semestre do curso.

> Mensagem postada pela aluna Denise (30/08/2009)
> Título: Conversando sobre a Monografia
> *<nome de uma colega> , <nome de um colega>...*
> *Concordo com vocêS, sei que a pesquisa é de suma importancia, principalmente para nós que somos iniciantes. que escolher um tema para essa monografia esta sendo mais dificil ainda, principalmente que se trata de uma coisa que nunca tinha pensado em fazer.* [*sic*]
>
> Mensagem postada pela aluna Vilma (01/10/2010)
> Título: Monografias
> *Oi <tutora a distância>,*
> *Minha intenção é trabalhar a afetividade em sala de aula. Por acreditar que toda ação educativa nos anos iniciais principalmente; deve vir acompanhada de afeto e respeito ao aluno. Talvez, por não ter tido em minha vida escolar na infância, essa atitude do professor, então me chamou a atenção. O que você acha?*
> *Abraços,* [*sic*]
>
> Mensagem postada pela aluna Iara (27/10/2010)
> Título: Re: Falando sobre monografia
> *O meu tema de pesquisa é Família/Escola e suas responsabilidades que surgiu a partir do momento quando iniciei o meu estágio da prática pedagógica orientada,ao perceber o pouco compromisso que certos pais dão à vida escolar de seus filhos. Abraços. Iara* [*sic*]

5- Fórum de Dúvidas

Este fórum teve a proposta de ser um espaço para envio, pelos alunos, de quaisquer dúvidas sobre os conteúdos em estudo ou sobre o próprio curso. Nos primeiros semestres, enquanto o fórum de dúvidas não existia, os alunos postavam perguntas no fórum Hora do Cafezinho ou enviavam mensagens individuais aos tutores. Ainda no terceiro semestre, em dois polos onde essa demanda foi identificada, os tutores propuseram abrir formalmente o espaço onde os alunos pudessem expor dúvidas diversas sobre os conteúdos curriculares estudados nos guias impressos. Esses polos abriram, então, um fórum de dúvidas e, no semestre seguinte, a ideia foi

compartilhada com os demais polos. Para exemplificar, seguem algumas mensagens postadas:

> Mensagem postada pela aluna Adriana (27/05/2010)
> Fórum de Dúvidas -> Módulo 5 "Alfabetização e Letramento".
> *Gostaria de mais exemplos para concretizar os conhecimentos a respeito de significado e significante.* [*sic*]

> Mensagem postada pela aluna Luciana (25/06/2010)
> Fórum de Dúvidas -> Estágio
> *Boa tarde, <nome da tutora presencial>.*
> *Gostaria de perguntar se posso fazer o relatório fundamental e infantil juntos, pois faço estágio na mesma escola.*
> *Aguardo respostas.*
> *Um abraço e ótimo fim de semana.*
> *Luciana...* [*sic*]

> Mensagem postada pela aluna Adriana (29/03/2011)
> Fórum de Dúvidas -> Eixo Integrador.
> *Oi, <nome do tutor a distância> Também estou com dificuldade de entender nossa nova plataforma. E´o seguinte: Quando abro a plataforama só consigo visualisar do forum de noticias até Filosofia da educação, para baixo não visualizo nada, esta em branco.* [*sic*]

Em alguns momentos, os próprios alunos respondiam às dúvidas dos colegas, como na mensagem abaixo, também da aluna Adriana:

> Mensagem postada pela aluna Adriana (23/08/2010)
> Fórum de Dúvidas -> Ciências da Natureza III
> *<nome da colega> sua pergunta é muito interessante, penso que para realizar um transplante, um dos criterios a seguir deve ser: o tamanho, o peso, a idade. Gostaria de saber mais sobre o assunto.* [*sic*]

A participação dos alunos neste fórum não era obrigatória, já que deveriam enviar suas mensagens em caso de ocorrerem dúvidas durante os estudos ou na realização das atividades. Assim, quando, em determinados polos, este fórum tinha pouca participação dos alunos, os tutores enviavam mais mensagens perguntando pelas dúvidas. Abaixo uma mensagem da aluna Denise, em resposta à tutora:

> Mensagem postada pela aluna Denise (21/04/2010)
> *Ola <nome da tutora a distância>!*
> *Boa noite e muito obrigada, mas eu sempre estou tirando minhas dúvidas no polo com a Tutora <nome da tutora*

> *presencial> e com nosso grupo de estudo sempre todas as terças .*
> *bjos.* [*sic*]

Para além do envio de perguntas e respostas, o fórum de dúvidas mostrou-se, muitas vezes, como espaço de conversas sobre os conteúdos estudados nos componentes curriculares, complementando a proposta dos fóruns temáticos.

6- Fórum sobre o Estágio

Ao longo do curso, as conversas sobre o estágio curricular foram aparecendo nos fóruns, principalmente na Hora do Cafezinho e no Fórum de Dúvidas. No quarto semestre letivo, equipes de tutoria de três polos abriram um fórum a mais em suas turmas justamente para dar vazão a essas conversas, com títulos variados, como ‘Causos do estágio’, ‘Conversando sobre o estágio’ ou ‘Dúvidas sobre o estágio’. A partir do quinto semestre letivo, a iniciativa foi compartilhada com os demais polos e todos passaram abrir um Fórum sobre o Estágio.

> Trechos de mensagens postadas pela aluna Luciana
> Histórias do estágio ->Nosso estágio: histórias e "causos"
> *No estágio temos contato com várias situações pelas quais temos medo de passar por elas,como fazer reunião com os pais e dizer a eles sobre o rendimento de seus filhos.*
> *No meu último dia de estágio nessa sexta-feira tive essa experiência e pude ver nos olhos da professora o medo de falar, como falar sem constranger os pais e sem ajuda de ninguém para conduzir a reunião,ela se tornou repetitiva e ansiosa.(29/05/2010)* [*sic*]
> *[...]*
> *Algo que eu gostaria de compartilhar é que estando alí na sala, vivenciando a realidade da prática,participando de reuniões, percebi que ser professor não é apenas estar no interior de uma sala de aula,não é apenas trasmitir conhecimentos e sim ser um organizador de conhecimentos.*
> *[...] (25/06/2010)* [*sic*]
>
> *O estágio deste semestre,além da vivência do contexto escolar, possibilitou-me a vivência da prática que não foi nada fácil. Nos primeiros dias sentia-me insegura, tremia e nem sabia escrever direito no quadro.*
> *Mas, logo fui familiarizando, adquirindo segurança e com a ajuda da professora e dos alunos, tudo foi ficando mais fácil a cada dia.*

> *Este semestre foi o mais intenso e difícil, pelo fato de ter que estar à frente de uma sala cheia de pré adolescentes cada um com seu saber, cabeças diferentes e com sede de conhecimento.*
> *O fato de estar ali diante daqueles alunos, me possibilitou ter uma visão diferente sobre o que é ser professor nos dias atuais.Pude compreender que não é uma tarefa fácil,não é apenas repassar conhecimento, é preciso dedicação, compromisso, pesquisar e viver em constante busca pelo conhecimento para atender à demanda dos alunos.*
> *Além de tudo isso, ainda é preciso ter muita paciência, criatividade e jogo de cintura, senão o professor deixa a peteca cair. No entanto é impossivel passar por uma experiência dessa sem adquirir conhecimentos.*
> *Portanto, posso afirmar que este foi um exercício imprescindível para minha formação, pois me sinto preparada para enfrentar os desafios de ser professor hoje e lutar por uma educação cada dia melhor, usando o que aprendi em situações novas, possibilitando novas aprendizagens.*
> *Luciana. (27/06/2011)* [*sic*]

O fórum sobre estágio foi de participação livre, não obrigatória. Os alunos puderam escrever sem estarem necessariamente cumprindo uma tarefa. E percebemos que o espaço, embora não sendo este um dos fóruns com maior número de mensagens, abrigou trocas e desabafos, conversas e reflexões sobre o que as alunas estavam vivenciando, como apresenta a mensagem a seguir:

> Mensagem postada pela aluna Luciana (17/05/2011)
> O estágio -> Relatos sobre o estágio.
> *Lilian, sem dúvida concordo com você, hoje durante o estágio por algum período tive a oportunidade de estar no lugar da professora regente, foi um momento de muitos sentimentos ao mesmo tempo.*
> *Percebi que precisamos de tempo e muita prática para aperfeiçoarmos o que aprendemos,e assim conseguirmos realmente ensinar e não apenas repassar aquilo que planejamos, pois na prática não funciona como nos projetos.*
> *Luciana.* [*sic*]

O Fórum de Metodologia, o Fórum de Dúvidas e o Fórum sobre Estágio eram opcionais, ou seja, as equipes de tutoria recebiam as orientações de abertura e mediação, mas podiam optar por não abri-los em suas turmas. Entretanto, com raras exceções, eles foram abertos em todos os polos nos semestres indicados no Quadro 6. Outros fóruns foram abertos exclusivamente em determinados polos, seja para a discussão de um filme,

comentário sobre livros propostos para leitura ou outras atividades específicas.

As mensagens postadas nos fóruns foram categorizadas, de acordo aspectos relacionados à frequência e ao conteúdo das mensagens enviadas por alunos e tutores. Tomamos como parâmetros apenas os aspectos comunicacionais da interação, limitados conforme Nascimento (2007) em: o capital de fala (número de turnos de fala), a finalidade da fala (questão ou resposta) e o padrão interacional (conteúdo da mensagem dentro de uma sequência). A partir dessa organização dos dados, identificamos algumas sequências que se mostraram recorrentes:

Quadro 7 - Sequências identificadas na organização dos fóruns.

Sequência 1	– Tutor abre o tópico – Alunos respondem/comentam – Tutor responde/comenta as mensagens dos alunos individualmente – Há pouca ou nenhuma troca comunicativa entre as mensagens dos alunos
Sequência 2	– Tutor abre o tópico – Alunos respondem/comentam – Não há respostas/comentários de tutores – Não há troca comunicativa entre as mensagens dos alunos
Sequência 3	– Tutor abre o tópico – Alunos respondem/comentam – Não há respostas/comentários de tutores – Existe troca comunicativa entre as mensagens dos alunos
Sequência 4	– Tutor abre o tópico – Alunos respondem/comentam – Tutor responde/comenta as mensagens de vários alunos em mensagem única – Não há troca comunicativa entre as mensagens dos alunos
Sequência 5	– Aluno abre o tópico – Não há respostas/comentários de alunos – Não há respostas/comentários de tutores
Sequência 6	– Aluno abre o tópico – Alunos respondem/comentam – Existe troca comunicativa entre as mensagens dos alunos

A sequência 1 aconteceu nos casos em que o tópico proposto abria espaço para a postagem de dúvidas ou questões acerca de determinado assunto: os alunos postaram suas mensagens e o tutor as respondeu

individualmente. A falta de troca comunicativa entre as mensagens dos alunos se justifica pela diversidade de dúvidas, mas pode ser considerada ainda, pela não leitura dos comentários já postados, como podemos verificar nesta observação presente numa mensagem do tutor:

> Mensagem postada pelo tutor (23/06/2009)
> Título: Dúvidas Gerais
> *Prezadas(o) cursistas;*
> *Conforme conversamos, estou criando aqui um espaço para vocês exporem dúvidas diversas sobre organização e funcionamento do curso. Lembre-se de ler o que outra pessoa já expôs para não acontecer repetições!* [*sic*]

As sequências 2 e 3 foram observadas nos casos da postagem de algum aviso ou mensagem de caráter informativo ou motivador, em que os alunos responderam, ora apenas dando ciência, ora reforçando ou agradecendo o conteúdo da mensagem postada. Em alguns casos, houve troca comunicativa entre as mensagens dos alunos, em outros não.

A sequência 4 foi observada nos casos em que o tutor propunha um tópico de discussão e os alunos se mostravam preocupados em dialogar e/ou responder ao tutor, não havendo troca comunicativa entre as mensagens dos alunos. Entretanto, ao responder, o tutor, em uma só mensagem, interagia com vários alunos, mostrando, implicitamente, que o diálogo poderia/deveria se estabelecer.

As sequências 5 e 6 apareceram principalmente no fórum Hora do Cafezinho e nos fóruns temáticos, onde foi possível observar muitas aberturas de tópicos sem nenhum comentário (sequência 5) e, em menor número, os tópicos com comentários e respectiva interatividade, mais entre alunos do que entre alunos e tutores (sequência 6). Essas sequências aproximam-se da sequência 4, no caso do fórum 3, onde percebemos uma preocupação dos alunos em postar um novo tópico em um fórum que os convidava a discutir uma temática relacionada ao conteúdo do curso, mas sem a percepção de que seria interessante também dialogar com as mensagens já postadas pelos colegas.

Ao nos propormos examinar tais sequências de interação sob os princípios da análise da conversação, remetemo-nos, inicialmente, às condições básicas, como a existência do 'assunto' sobre o que conversar, ou seja, a interação centrada. Vimos que os fóruns possuem temáticas bem definidas e um texto introdutório que abre a comunicação, orientando-a. Nesse sentido, destacamos a importância de haver fóruns com finalidades distintas, evitando-se que mensagens não relacionadas à discussão proposta fossem enviadas, ou seja, a perda do foco, da interação centrada[35]. A existência de mais de um interlocutor e pelo menos uma troca de turno também são condições observadas, com exceção apenas das situações em que um aluno posta um tópico sem interagir explicitamente com os comentários já postados e/ou sem que nenhum outro comentário seja postado em resposta (sequência 5). Essas mesmas situações devem ser consideradas também ao nos referirmos ao engajamento dos participantes, amplamente presente nos momentos em que há interação ou mesmo a preocupação em responder a um tópico aberto pelo tutor (sequências 3 e 6). Nos casos em que as mensagens postadas não dialogam entre si (sequências 1, 2 e 4), não podemos dizer que haja o engajamento, já que não há uma troca comunicativa, isto é, as pessoas 'falam' alternadamente, mas não 'se falam' (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Entretanto, não podemos inferir que nos casos em que não houve a postagem de comentários / respostas ou que não tenha acontecido a troca comunicativa, não tenha acontecido a produção de sentidos. Primeiro porque há sujeitos que não registraram sua presença com a escrita, mas leram as mensagens postadas, conforme afirma a aluna Sandra:

> Resposta à questão 10 do questionário 2 (12/10/2011)
> *o contato com o modle foi importantíssimo ,aprendi muitas coisas, apesar de não participar o quanto deveria nos fóruns, aprendi muito com eles, lendo as respostas do colegas, e com a intervenção do tutor sanando dúvidas.* [*sic*]

[35] Nesse ponto, não estamos nos referindo a variações sobre o tema de discussão, mas, por exemplo, ao envio de arquivos em *powerpoint* com mensagens de autoajuda e outras reflexões que, nesse caso, eram postados no fórum 'Hora do Cafezinho'.

Segundo, porque mesmo que a mensagem postada pareça responder apenas à tarefa solicitada pelo tutor, ela busca interação, porque toda enunciação, mesmo que monológica, responde aos enunciados que a precederam e dirige-se a um interlocutor que interferiu nessa construção (BAKHTIN, 2006). Nesse pondo, a análise conversacional mostra-se limitada para a compreensão da escrita no ambiente virtual de aprendizagem, embora alguns de seus elementos tenham se mostrado convenientes ao nosso estudo.

Estender essa análise aos fóruns dos oito semestres possibilitou-nos uma visão longitudinal, de onde pudemos perceber alterações na organização das discussões, assim como variações nas práticas discursivas que indicaram diferentes condições de letramento. A Figura 10 e a Figura 11 sintetizam duas formas de organização das sequências conversacionais que se constituíram em diferentes momentos ao longo do curso, influenciadas pela proposta de abertura e pelas condições de interação que foram se estabelecendo em cada turma.

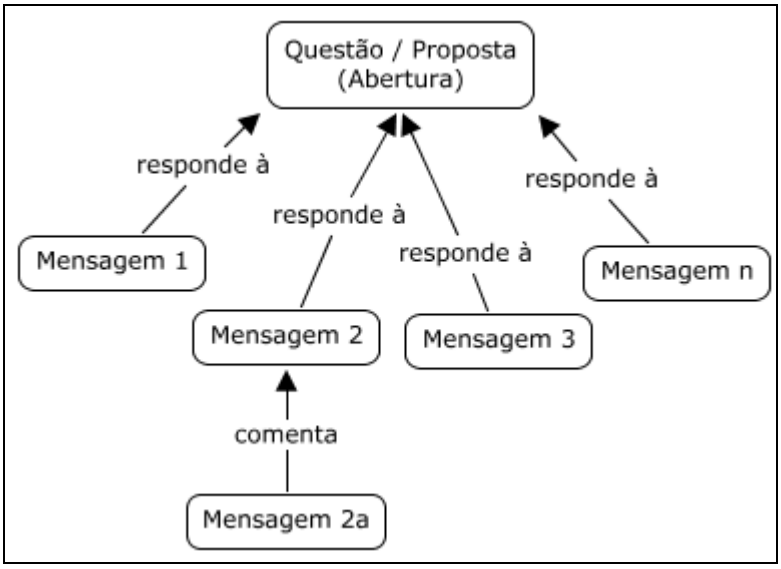


Figura 10 - Organização das sequências (tipo 1).

Na Figura 10 temos a sequência característica de: (a) situações em que a mensagem de abertura possuía um caráter mais informativo, em que

os alunos apenas respondiam dando ciência; (b) situações em que os fóruns foram abertos dando a possibilidade aos alunos de abrirem novos tópicos, fazendo com que muitos tópicos fossem criados, mas poucos deles fossem comentados pelas mensagens seguintes[36]; (c) situações em que o tutor abria um tópico com uma questão para discussão, mas os alunos, ainda não tendo se apropriado do gênero demandado por um fórum de discussão, apenas respondiam ao tutor, como se estivessem cumprindo uma tarefa e sendo avaliados por essa resposta. Nessa sequência, foram raros os casos em que novas mensagens interagiam com as mensagens já postadas.

Na Figura 11 temos uma sequência mais complexa, que nos mostra a forma como a interação foi se estabelecendo ao longo das mensagens postadas, com respostas, comentários e novas questões sendo inseridas. Nessa sequência, a centralidade do papel do tutor e da própria tarefa dá lugar ao diálogo, não raro, marcado por uma escrita mais espontânea e menos formal.

[36] Essa situação não será problematizada aqui, pois consideramos ser influenciada pela presença do botão “Adicionar novo tópico de discussão”. Voltaremos a esse tema no próximo capítulo, ao tratar da multimodalidade presente no ambiente virtual de aprendizagem.

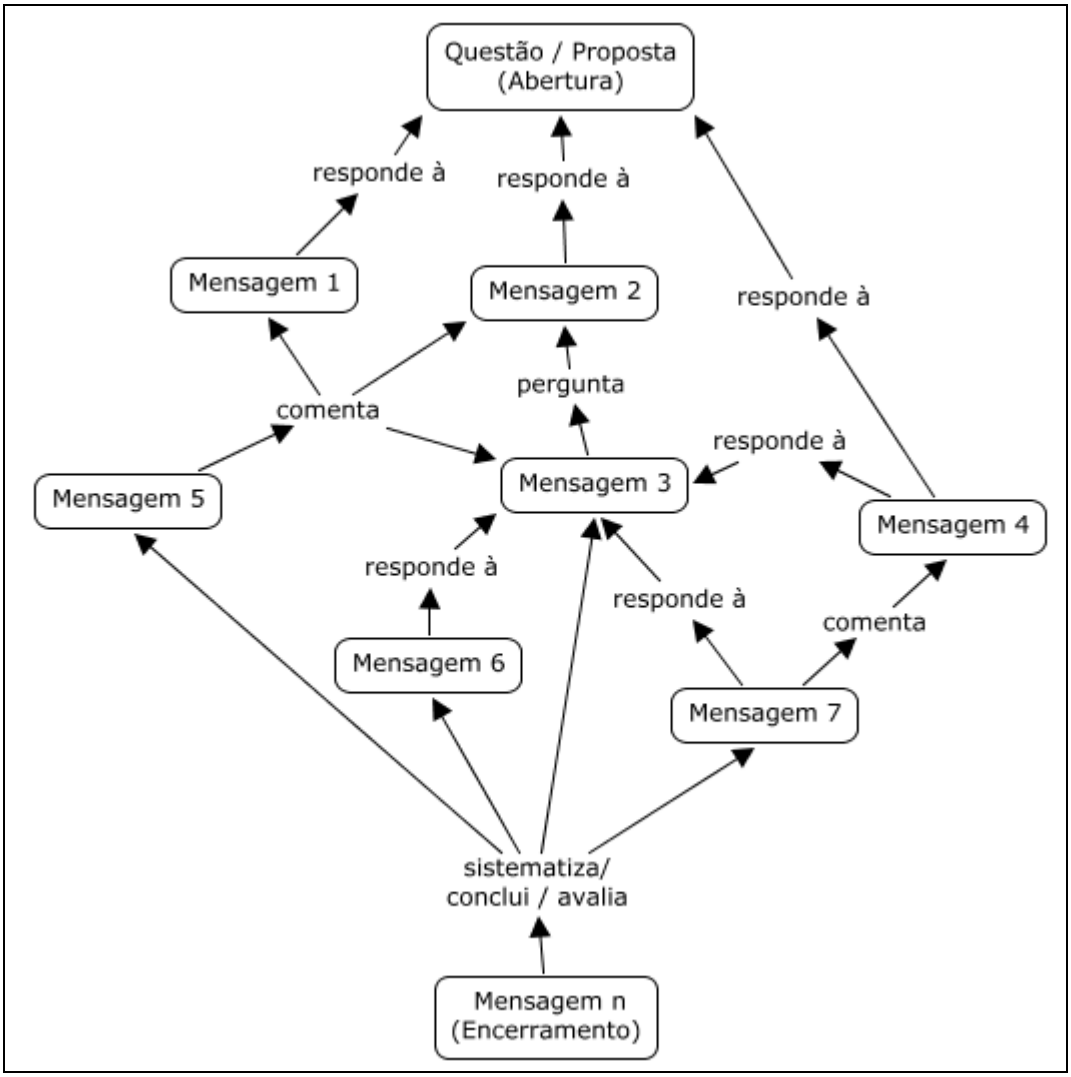


Figura 11 - Organização das sequências (tipo 2).

4.3.2 *Wikis*

Os *wikis* são páginas que permitem a construção *online* de textos coletivos, onde, via de regra, todos os participantes podem editar, colaborando na construção de um mesmo material. Além de democratizar a edição, outro princípio no *wiki* é democratizar a publicação, ou seja, todos podem editar e, ao salvar as alterações que realizaram, podem publicá-las imediatamente, sem que essa função seja privilégio de um grupo de revisores.

O exemplo mais conhecido a que podemos nos referenciar é a Wikipédia, uma enciclopédia *online*, disponível em 260 idiomas ou dialetos, construída por internautas de diversas partes do mundo, pessoas que se dispõem a escrever novas páginas ou a colaborar em páginas já iniciadas. Segundo a própria Wikipédia, foi o americano Ward Cunningham que, em 1995, criou e publicou na internet o primeiro *wiki* e, desde então, muitos outros *sites* e *softwares* para *web*, como a plataforma MOODLE, implementaram aplicações baseadas nessa funcionalidade. A ideia é que o processo/produto seja um texto construído por várias mãos, e isso não quer dizer que cada indivíduo apenas cuide de uma parte específica, mas que também possa interferir nas demais, acrescentando, corrigindo ou excluindo partes do texto. Pode parecer que se todos têm tais permissões, os textos não seriam confiáveis ou poderiam ser facilmente destruídos, mas não é o que acontece. Na prática, há mais pessoas interessadas em "fazer dar certo" do que em "fazer dar errado". A própria Wikipédia possui recursos que possibilitam o bloqueio de determinados usuários, considerados vândalos, por outros que se caracterizam como cuidadores dos textos, fazendo com que a regulação também ocorra coletivamente e descentralizadamente.

Voltando o nosso olhar para espaços de escrita coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem, Enoque (2008), distingue os textos construídos por meio de um trabalho cooperativo daqueles construídos por meio de um trabalho colaborativo, afirmando que:

> o primeiro é implementado por meio de uma operação conjunta (ajustamento, regulação de atividades mentais) por parte de todos os envolvidos. Para tanto, os co-autores devem negociar e, a partir do consenso, implementar mudanças. O segundo, em contrapartida, caracteriza-se contribuição solitária de cada membro, sem a síntese dessas contribuições. Noutros termos, enquanto na cooperação tem-se a escrita e edição textual conjunta e negociada, na colaboração haveria a sobreposição de pedaços textuais (ENOQUE, 2008, p. 63-64).

A autora sugere aspectos a serem ponderados na estruturação da atividade, tais como: a importância de se ter contatos presenciais, para que a

atividade não seja realizada entre pessoas que nem ao menos se conhecem; a posição docente, na clareza de critérios ao propor, ao acompanhar e ao avaliar a atividade; o tema proposto para a escrita, que seja instigante e provoque a construção (e não o copiar/colar) e o diálogo; a quantidade de pessoas envolvidas na escrita, sendo que grupos menores tendem a ser mais produtivos; o tempo para a escrita, não menos que um mês; dentre outros. Nesse sentido, Axt e Elias (2003) destacam que, na condução do trabalho, o papel do professor torna-se ainda mais importante no desafio de propor atividades dialógicas e cooperativas, que levem ao exercício da autoria.

No curso em estudo, atividades com *wikis* aconteceram em dois momentos. No segundo semestre (2008/2), foi proposta às turmas a construção *online* de um texto coletivo acerca do tema “o texto e o leitor”, tema este relacionado aos conteúdos estudados e já discutido em um fórum temático naquele semestre. No terceiro semestre do curso (2009/1), em outra atividade também propondo a construção *online* de um texto coletivo, cada turma foi organizada em grupos de quatro ou cinco pessoas e cada grupo construiu um texto. A ideia de trabalhar em textos por grupos ao invés de um único texto construído pela turma foi dos próprios tutores, no intuito de aprimorar o trabalho.

Conforme dito anteriormente, realizamos observações semanais aleatórias ao longo do período em que as atividades estavam em andamento e observações sistemáticas ao final de cada período letivo, quando as atividades eram encerradas. Na leitura flutuante (BARDIN, 1977), coletávamos informações processuais importantes para estruturar a observação e coleta sistematizadas ao final da atividade. Nos textos dos *wikis*, inicialmente nossas unidades de análise foram as postagens individuais e, em cada uma delas, consideramos os seguintes itens: a) a ação realizada, se inseriu, excluiu, alterou, corrigiu ou revisou textos; b) o objeto da ação, se espaços, verbetes, frases, parágrafos ou todo o texto; c) a quantidade de caracteres envolvidos na ação; d) a posição em que ação foi realizada, se no início, ao final ou em outro ponto, diferente desses.

Normalmente, e não é diferente no MOODLE, os *wikis* armazenam as versões parciais entre cada uma das entradas dos alunos. Foi fazendo uso dessa possibilidade, combinada com o recurso de comparação de documentos disponível no *MS Word*, que pudemos identificar a ação de cada sujeito em cada entrada sua no *wiki*. Nesses textos parciais, buscamos reconhecer os aspectos mencionados anteriormente e daí sistematizar os elementos apresentados na Tabela 10. Ao todo, foram transcritos os textos de 18 *wikis* (1 de cada turma), todos construídos no 2º semestre de 2008.

Tabela 10 - Caracterização das contribuições individuais nos *wikis*.

Ação realizada	**%**
Inserção	75,4
Alteração	14,0
Exclusão	5,3
Correção	3,5
Revisão	1,8
Objeto da ação	**%**
Parágrafo (s)	52,6
Frase (s)	19,3
Palavra (s)	17,5
Espaço (s)	3,5
Título (s)/subtítulo (s)	3,5
Todo o texto	1,8
Posição em que a ação foi realizada	**%**
Ao final do texto	66,7
No próprio texto	8,8
Na parte inicial	3,5
No texto todo	1,8

Pudemos perceber que os alunos tiveram dificuldades em lidar com a edição coletiva do texto e, nesse sentido, elencamos alguns aspectos que julgamos merecer maior atenção:

- Iniciado o texto, as contribuições foram sendo inseridas ao final. Foram raras alterações na parte inicial e inexistentes inserções de textos antes do primeiro parágrafo. Assim, quem inicia, acaba

dando o tom, como pode ser observado no trecho exposto no Quadro 8.

Quadro 8 - Recorte (1) de texto produzido no *wiki*[37].

Para uns ler é um prazer, um vício, uma necessidade, para outros é uma imposição, normalmente desagradável uma verdadeira "dor de cabeça". O gosto pela leitura está intrinsecamente associado aos estímulos que desde muito cedo se proporcionam à criança, antes mesmo do seu nascimento. Nossa luta como educador diante da informatização escolar é criar hábitos de leitura e unir esforços, especialmente entre a escola e a família, para que as crianças sintam os encantos da leitura. // Através da leitura somos capazes de viajar por um mundo cheio de encanto e magia, vivenciar histórias como se fôssemos parte dela, além de adquirir conhecimento sobre diversos assuntos. // Infelizmente as nossas crianças estão cada dia mais envolvidas com a tecnologia e menos acostumadas a leitura, estas criança serão os adultos de amanhã. Certamente serão uma pessoa com pouca cultura, tendo maior dificuldade em se socializar e, futuramente, perder boas oportunidades no mercado de trabalho. // Uma boa forma de incentivar a leitura é criar em sala de aula o cantinho da leitura, pois desta forma as crianças vão tendo um contato maior com os livros e com isto são estimuladas sua imaginação e criatividade, // e assim vão compreendendo que existem formas variadas de se adquirir informação, de se divertir e também de interarir com o outro, dialogando, trocando ideias do que se leu, e com isto formando uma amizade , criando laços de afeto e ampliando seus horizontes culturais. [*sic*]

- A forma de contribuição mais presente foi a inserção (75,4%) de textos ao final (66,7%), como novo parágrafo (52,6%) ou adicionando frases ao final do último parágrafo (19,3%), como no Quadro 8.

- As pessoas vão dando continuidade ao texto, sem tocar no texto que o colega já escreveu. Buscam conectar com o que já foi escrito, normalmente concordando e/ou complementando o raciocínio. Com menor frequência são propostos raciocínios em outras direções. No Quadro 9 temos um exemplo de uma postagem que busca confirmar o que vem sendo dito (*Pois através...*) e um exemplo de uma postagem que, além da marcação de um novo parágrafo, busca trazer argumentos em outra direção, sem, entretanto, discordar do que já está posto.

[37] O texto original não contém as barras duplas, conforme apresentado aqui. As barras foram inseridas por nós como meio de identificar as contribuições acrescentadas a cada versão.

Quadro 9 - Recorte (2) de texto produzido no *wiki*[38].

... podendo também, criar passas de teatro em que as crianças e professores participem juntos. Histórias retiradas de bons livros ínfantis, para que incentive a participação dos alunos em sala de aula e que fiquem menos desenibidos. // Pois através da leitura bricamos com as palavras e manipulamos, o que há de mais bonito dentro da nossa alma que são os versos poéticos, atraves da mesma somos capazes de sangrar a arte que dentro de cada um de nós. // Vejamos agora o outro lado da leitura que não se liga à arte e a criança como dito até agora. Aquele em que o ato de ler se liga à vida prática em si. Já repararam quantos problemas e quantas soluções temos com ... [*sic*]

- Foram raras as ações de exclusão, alteração, correção ou revisão dos textos escritos pelos colegas, mesmo em casos em que erros de digitação ou ortografia eram visíveis. Dentre os 14% que realizaram alterações, 8,8% o fizeram nas partes dos textos inseridos por eles mesmos.

Nota-se que, embora observando uma atividade de escrita coletiva, nosso olhar estava sendo orientado, nesse momento, às contribuições individuais, o que percebemos ser necessário aqui, como parte da análise desta pesquisa. Pedagogicamente, entretanto, não defendemos esse tipo de análise como rotina em um curso, a não ser se pautados em objetivos específicos a esse fim (cf. AXT *et al*, 2003).

Nesse sentido, gostaríamos de abrir um parêntese para tratar da questão individual x coletivo nesse tipo de atividade. Embora não sejam sujeitos em nossa pesquisa, destacamos que os tutores sentiram-se confusos para acompanhar e avaliar a tarefa, já que sempre se viam na necessidade de avaliar os acessos e as contribuições individuais de cada aluno. Diante disso, foi criado pela equipe de coordenação um quadro de critérios para avaliação, orientando os tutores a buscarem pelos aspectos mais coletivos, levando em conta os seguintes itens:

[38] O texto original não contém as barras duplas, conforme apresentado aqui. As barras foram inseridas por nós como meio de identificar as contribuições acrescentadas a cada versão.

Quadro 10 - Critérios de avaliação da atividade no *wiki*.

Critério	Descrição
Conteúdo Temático	se algum tema específico foi proposto para que o texto fosse desenvolvido, é preciso construir o texto mantendo-o dentro desse assunto.
Coerência	as ideias do texto devem estabelecer entre si uma relação de lógica.
Coesão	além das ideias estarem bem relacionadas, é preciso que estejam bem interligadas, bem "unidas" através de conectivos adequados.
Linguagem	adequação gramatical, ortografia e pontuação.
Estética	referente ao visual do texto.

Fonte: Curso de Pedagogia UAB/UFMG.

Os tutores foram orientados a avaliar individualmente apenas os acessos, ou seja, verificar os alunos que entraram e os que não entraram na atividade. O texto deveria ser avaliado unicamente e a nota atribuída a todos os que entraram na atividade, independente de terem escrito duas palavras ou dois parágrafos.

Assim, em nossas análises sabemos ser importante também um olhar para o coletivo, e não apenas para a autoria individual, já que o texto, nessa modalidade de escrita, não é de ninguém e, ao mesmo tempo, pertence a todos que participaram de sua edição.

A dificuldade dos alunos (e também dos tutores) em lidar com o texto coletivo no ambiente virtual de aprendizagem nos coloca diante de algumas questões acerca do gênero textual que é proposto neste espaço de escrita *online*. Que outras práticas de leitura e escrita seriam semelhantes a tal produção? Em que outros momentos os sujeitos experimentaram argumentar contra ao que já está posto na escrita do colega? Não obstante algumas formas de debates orais ou de elaboração presencial de texto por mais de uma pessoa, essa forma de exercício da autoria proposta pelo *wiki* não encontra muitos precedentes em outros meios. Daí podemos melhor compreender os motivos que impedem os alunos de interferir no texto já postado, de discordar de ideias, mudar a direção da argumentação, corrigir erros de digitação e/ou de ortografia.

As condições de produção nos possibilitam contextualizar essa escrita também no intuito de compreender as ações dos sujeitos dentro do *wiki*. Trata-se de uma tarefa proposta e que está sendo avaliada dentro do curso de graduação. Mexer no texto do outro pode significar interferir na avaliação da tarefa do outro. A espontaneidade presente na escrita nos fóruns é quase ausente no texto coletivo no *wiki*, que reduz-se quase que totalmente a uma escrita para o cumprimento de uma tarefa. Somos levados a pensar que a construção do texto no *wiki* não teve muito sentido para o sujeito para além daquele momento, visto como mais uma tarefa.

Outro ponto importante a se considerar é que o próprio *wiki* não contempla um espaço de conversa / discussão que possibilite ao sujeito sugerir ou questionar o colega, expondo sua argumentação, antes de interferir diretamente em seu texto. Pode ser que a construção de um texto coletivo no *wiki*, contando com um fórum de apoio à construção desse texto fosse mais produtivo.

4.3.3 *Blogs*

Os *blogs* destinam-se à publicação de textos individuais, normalmente com espaço para inserção de comentários dos leitores. No ambiente virtual em estudo, os *blogs* só permitem a postagem pelo próprio autor, não havendo um meio de os visitantes inserirem comentários nos *blogs* dos colegas.

No quarto semestre do curso (2009/2), foi proposto aos alunos que publicassem no espaço do *blog* informações sobre si mesmos e sobre seus temas de pesquisa. Tal atividade teve continuidade nos dois semestres seguintes[39], com o objetivo de tornar pública dentro de cada turma, a temática trabalhada em cada monografia. A orientação, tal como foi

[39] Nos dois últimos semestres o trabalho com o *blog* não teve continuidade, pois com a troca de versão do MOODLE, o conteúdo postado nos *blogs* não estava mais visível às turmas. O recurso estava disponível, mas seria necessário iniciar as postagens, o que não se justificava fazer no último ano do curso.

compartilhada pela coordenação à equipe de tutoria, está apresentada no Quadro 11.

Quadro 11 - Proposta e orientações à equipe de tutoria para a condução da atividade com o *blog*.

Proposta de atividade com *Blog* • 1ª fase - agosto/09 → Os alunos irão fazer uma retomada do memorial e do problema de pesquisa. Assim, poderão postar textos com: – Uma apresentação de si – Relatos de sua infância e processo de escolarização, fotos – Uma reflexão sobre a experiência de escrita do memorial – O problema de pesquisa / Seu tema de Monografia • 2ª fase - a partir de setembro/09 →Os alunos passarão a escrever sobre seu tema de monografia: o quê, por quê, para quê e como deseja pesquisá-lo, de forma que os textos postados ajudem a compor, até o final do semestre, o próprio projeto de pesquisa. • Assim, os alunos poderão inserir textos que discutam/apresentem os itens do projeto (introdução, questões de pesquisa, objetivos, justificativa, referencial teórico, procedimentos metodológicos, cronograma e referências).
Algumas orientações • Construção socializada – se desejarem, os alunos podem visitar os *blogs* uns dos outros, trocar idéias, ajudando-se mutuamente. • *Blog* do MOODLE (versão atual) – cada pessoa só consegue escrever no seu próprio *blog*. Se desejar comentar o *blog* de outra pessoa, deverá enviar uma mensagem individual e a pessoa publica a mensagem no *blog*. • O texto publicado no *blog* não será, necessariamente, o texto do projeto. No *blog*, a pessoa pode apresentar idéias de forma mais breve e informal ("gênero *blog*"), no intuito de facilitar a elaboração do projeto, sendo este último, um trabalho acadêmico, com suas especificidades. • Poderemos criar um fórum pra discutir assuntos do *blog* e continuar a conversa sobre metodologia. Assim, os textos que os alunos forem criando nos *blogs* vão alimentando a discussão no fórum sobre metodologia.

Fonte: Curso de Pedagogia UAB/UFMG.

Também nos *blogs* realizamos observações ao longo do processo e, finalizado o semestre letivo, procedemos à coleta sistematizada dos dados, considerando os seguintes itens: a) ter conteúdo publicado; b) se esse conteúdo são relatos para o *blog* ou se são cópias de outros textos; c) os elementos que compõem as postagens - textos, imagens, fotografias, *links* e outros; d) se atingiram o objetivo proposto, e para tanto estabelecemos o critério mínimo estar explicitado no *blog* o tema da pesquisa de monografia. Organizados em arquivos de texto, por polo, os *blogs* somaram cerca de 800

páginas sendo que, naquele momento, 241 (68,1 %) alunos já haviam publicado textos em seus *blogs* e 113 alunos (31,9 %) ainda tinham os *blogs* vazios, conforme apresentado na Tabela 11.

Tabela 11- Quantidade de *blogs* construídos, por polo.

Polo	Total de alunos	*Blogs* com conteúdo	*Blogs* vazios	Total de páginas
AR	45	39	6	59
BU	40	9	31	103
CG	41	38	3	91
CL	43	39	4	243
CO	41	15	26	18
FO	36	29	7	108
GV	36	24	12	65
TO	33	30	3	89
UB	39	18	21	24
Total	354	241	113	800

Durante as observações, percebemos que o *blog* se prestou a um importante papel de registro: para o memorial da trajetória escolar vivida antes do ingresso no curso de graduação; para o relato das experiências vividas nos estágios curriculares em turmas da educação infantil e do ensino fundamental; para o percurso de construção do projeto de pesquisa; para a realização da pesquisa e elaboração da monografia. Destacamos a seguir as tendências observadas e que consideramos importante destacar em nossas análises sobre como esse espaço foi utilizado pelos alunos

- Um espaço para se dar a conhecer pelo outro - nesse grupo encontramos tanto aqueles que publicaram seus memoriais na íntegra, quanto os que selecionaram trechos do memorial para publicar no *blog* e ainda os que tomaram o *blog* como uma extensão do memorial e continuaram a registrar ali a sua trajetória de vida pessoal, familiar, acadêmica e profissional.

- O *blog* como ‘diário de bordo’ – Foi o que percebemos nos *blogs* que traziam relatos sobre: a experiência de escrita do memorial,

com reflexões sobre o significado de relembrar o passado e registrá-lo; a definição do tema de pesquisa, explicitando as motivações e as dúvidas, as idas e vindas nas mudanças de temas; o estágio curricular, com narrativas de episódios vividos ou presenciados nas salas de aula, nas escolas; o processo de pesquisa, incluindo o estudo empírico e o referencial teórico, as dificuldades, os materiais encontrados. Em todos esses casos, são textos pequenos, anotações que foram sendo feitas dia após dia.

- O *blog* como exposição da pesquisa – e aí vemos os *blogs* que apresentam: textos copiados na íntegra, fichamentos de textos lidos, imagens, *links* para artigos ou notícias, todos relacionados ao tema que o sujeito escolheu pesquisar.

A seguir apresentamos alguns trechos de textos postados nos *blogs* e que exemplificam a caracterização exposta acima[40].

> *Quando fui informada sobre o memorial,me assustei,e escrever então! Aí me perdi completamente,tentei colocar a mente para funcionar e fui buscar lá do fundo do baú,as minhas memórias.Isto foi um desafio, mas uma satisfação imensa; pois pude reelembrar as boas lembranças de um tempo que não volta mais...* [*sic*] *(Excerto do blog, Mariana, 21/10/2009).*

> *Durante meu estágio observei muito,o que mais me chamou atenção na turma que estive tem uma aluna especial, apegada na professora e ela também com o maior afeto com aluna, num momento a professora pediu para um de cada vez fosse no quadro escrever seu nome, e não pediu a essa aluna especial, para minha surpresa e da professora ela insistiu, até que a tia deixou e ela conseguiu escrever seu nome na maior alegria, e eu comecei a chorar, sem que eles percebecem,pois sou muito emotiva.Eu entendi e a porfessora também deve ter entendido,que não devemos tratá-los com diferença por ser especial, devemos tratar todos com igualdade, pois a aluna provou que foi capaz de escrever seu nome no quadro. Devemos ter mais cuidado com eles, mas diferença nunca* [*sic*] *(Excerto do blog, Vilma, 04/10/2009).*

[40] Para ter uma visão mais ampla da escrita nesse espaço, o leitor encontra no APÊNDICE F um recorte do *blog* da aluna Luciana com vários textos postados.

> *Ola colegas, estou estudando o tema de pesquisa que quero invetigar. São muitos os temas e, interessantes que me chamam a atenção, como estou vendo que muitos já se decidiram e estão a investigar. Estudando e colhendo informações sobre o "Dever de Casa", ou o "Para Casa", ou a "Lição de Casa", cada região nomeia de uma forma, mas todas com a mesma finalidade e, estou vendo que é um tema que muito me chama a atenção e, é o que vou investigar. O "Para Casa" é um meio para medir o aprendizado do aluno* [*sic*] *(Excerto do blog, Adriana, 27/08/2009).*

Para além do registro, os *blogs* se mostraram como um espaço único de escrita autoral, de registro da trajetória de cada sujeito, de publicação, de socialização – do autor e de sua produção.

Observamos que, embora a orientação que os alunos receberam foram as mesmas em todas as turmas, o espaço do *blog* não foi usado homogeneamente: tivemos *blogs* com 4 ou 5 linhas de texto, tivemos *blogs* com alguns parágrafos e tivemos *blogs* com 30 páginas; havia *blogs* com textos somente e havia *blogs* com muitas imagens e *links*; havia textos sobre o curso, o memorial, o estágio, a monografia e havia orações, mensagens de autoajuda, depoimentos, fotos das férias com a família. Esse aspecto heterogêneo, demonstrando certa dispersão, também nos levou a perceber que os sujeitos estavam tomando o espaço mais como seu, ampliando a sua utilização, de certo modo transgredindo a proposta inicial, o que não se observou nos fóruns e nos *wikis*.

Por outro lado, explicitou-se também a não compreensão sobre o gênero textual característico do *blog*, já que muitos alunos copiaram e colaram em seus *blogs*, na íntegra, seus memoriais, projetos de pesquisa e até mesmo relatórios de estágio. A escrita no *blog* revelou-se, assim, ora com a estrutura formal característica de outros gêneros (fichamentos, projetos de pesquisa, etc), ora com total espontaneidade e informalidade, quando as pessoas se expuseram mais e dialogaram mais com os colegas.

Ao finalizar este tópico acerca da escrita no ambiente virtual de aprendizagem, apresentamos na Figura 12 um diagrama que caracteriza e

sintetiza nossas percepções e análises descritas até aqui, sobre onde, para quem, como, por quê e para quê nossos sujeitos escrevem:

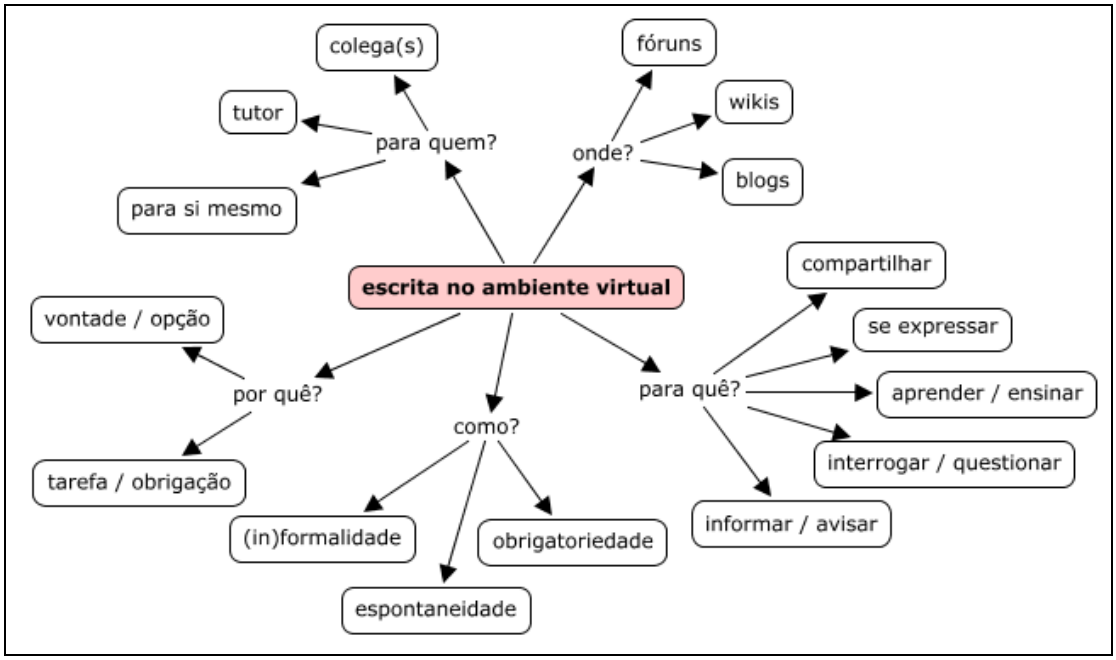


Figura 12 - A escrita no ambiente virtual de aprendizagem.

Note o leitor que, ao tratar da escrita autoral em diferentes espaços no ambiente virtual de aprendizagem, estamos sendo levados a pensar sobre os gêneros discursivos que ali se constituem. Outros elementos que atuam na construção dessa escrita, como a presença de imagens e o próprio leiaute da tela tem nos chamado a atenção no sentido de compreender as escolhas que o sujeito é levado a fazer. No próximo capítulo tratamos, pois, de aprofundar em tais temáticas.

5 GÊNEROS, MULTIMODALIDADE E LETRAMENTOS

Neste ponto da tese, avançamos para conceitos que o próprio estudo demandou ao longo do processo e que foram fundamentais para reconhecermos as implicações entre o exercício da autoria propiciado pela escrita *online* e as condições de letramento manifestadas pelos sujeitos. Assim, trataremos a seguir: a) da constituição dos gêneros discursivos, b) dos aspectos multimodais que compõem o ambiente virtual de aprendizagem e c) das condições de letramento identificadas durante a análise dos dados.

5.1 Gêneros discursivos

A definição de gênero possui suas origens na antiguidade (gêneros poético, jurídico, político) e nas tradições literárias (poesia, narrativa, teatro, romance). Na análise do discurso e na análise textual, a noção de gênero assume diferentes perspectivas, de acordo com determinados posicionamentos teóricos, tais como um ponto de vista funcional, enunciativo, textual ou comunicacional (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 249-250). É na perspectiva comunicacional que situamos os estudos sobre gênero nesta pesquisa, sob um campo teórico constituído em torno dos trabalhos de Bakhtin (1997, 2006), Kress (1989, 2003) e Marcuschi (2007).

Segundo Bakhtin (1997, p. 279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Em sua obra, os enunciados são tratados como a unidade real da comunicação verbal / discursiva, um produto da enunciação que, por sua vez, pode ser vista como o contexto em que o discurso se constitui. O enunciado seria, pois, uma sequência verbal, de extensão variável, cujas fronteiras seriam definidas pela alternância entre os sujeitos falantes. Desse modo, a utilização da língua, em todas as esferas da atividade humana, dá-se por meio de enunciados, orais ou escritos.

Enquanto em Bakhtin encontramos um amplo trabalho em torno dos gêneros discursivos, no sentido de evidenciar “o dialogismo do processo comunicativo” e “as relações interativas como processos produtivos de linguagem” (MACHADO, 2007, p. 152), Marcuschi (2007) demonstra uma preferência pelo uso do termo gêneros textuais, definindo-o como textos materializados em nosso cotidiano.

Ao buscarmos pela abordagem de gêneros desenvolvida por Marcuschi, encontramos primeiramente a distinção entre gêneros e tipos textuais. Tal distinção favorece a compreensão da natureza social constitutiva dos gêneros textuais, justamente por evidenciar, por outro lado, a natureza linguística constitutiva dos tipos textuais. Marcuschi (2007) utiliza a expressão tipo textual “para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (p. 22). Em relação à expressão gênero textual, o autor a utiliza como uma

> noção propositalmente vaga para se referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23).

Para explicitar as definições e a distinção dadas pelo autor, reproduzimos o quadro a seguir:

Quadro 12 - Definição de tipos textuais e de gêneros textuais.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: MARCUSCHI, 2007, p. 23.

Segundo esse autor, nos gêneros também estão presentes os tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, quando nomeamos um texto como narrativo ou argumentativo, na verdade não estamos nomeando o gênero, mas o predomínio de algum tipo de sequência textual de base.

Notamos que Marcuschi define gênero textual não por suas especificidades linguísticas e estruturais, mas por suas funções comunicativas, cognitivas, institucionais e interativas nas práticas sócio-discursivas. Isso, entretanto, não significa eliminar os critérios organizadores das formas composicionais dos gêneros. Costa Val *et al* (2007) apresentam alguns aspectos utilizados na análise dos gêneros textuais:

Quadro 13 - Análise de gêneros textuais.

Gênero	Forma	Estilo	Função	Suporte	Contexto
Carta pessoal	Variável, com elementos recorrentes: data, local, cumprimento, corpo, despedida, assinatura	Em geral, linguagem coloquial, familiar, íntima	Troca de informações, manifestação de sentimentos, etc	Folha de papel (dentro do envelope)	Esfera da vida cotidiana, familiar e afetiva

Fonte: COSTA VAL *et al*, 2007, p. 15.

Em Bakhtin (1997), também encontramos uma forma da organização e análise da constituição dos gêneros:

> O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Notamos que, para Bakhtin, tanto o conteúdo temático e o estilo verbal quanto a construção composicional são elementos característicos e constitutivos dos gêneros do discurso. Como Bakhtin afirma, por ser a atividade humana algo imensurável, a multiplicidade de gêneros do discurso também o é, já que cada uma das esferas da comunicação verbal apresenta um conjunto característico de gêneros do discurso, que se amplia e se modifica na medida em esse meio se complexifica. Dependendo da finalidade ou da função do texto e das condições de sua produção em cada uma dessas esferas, novos gêneros vão sendo constituídos, do ponto de vista temático, composicional e estilístico (Bakhtin, 1997).

Nesse sentido, reconhecemos tal processo na escrita autoral nos ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse ambiente, podemos dizer que um novo gênero se constitui, guardando estreitas relações com as definições já aceitas pela linguística, principalmente de sua função comunicacional

(COSCARRELLI, 2006). Entretanto, essa escrita apresenta alguns aspectos que lhe são particulares, tais como: a multiplicidade de linguagens que compõem o texto (imagens, sons, *links*, animações, vídeos, o próprio texto escrito e outros); novos formatos de escrita como no *chat* - informal, sincronizada e composta de signos presentes apenas nesse meio; novas formas de interações e 'direções' que permeiam uma conversa no fórum, ou seja, a sua não linearidade; novas relações entre os interlocutores, menos verticalizadas e menos formais, dentre outros.

Bakhtin (1997) estabelece uma classificação dos gêneros discursivos em primários e secundários. Os gêneros primários são os de natureza mais simples, oriundos das situações de comunicações discursivas naturais, cotidianas, espontâneas, não são ensinados (conversas e diálogos do dia a dia). Já os gêneros discursivos secundários são os de natureza mais complexa, oriundos das situações comunicativas construídas, relativamente mais produzidas e evoluídas, principalmente escritas (teatro, textos científicos, discurso político, etc). Os gêneros secundários ao se formarem, absorvem e transformam os gêneros primários, que perdem, então, a sua relação com a realidade imediata e espontânea.

Neste ponto, sabemos que no ambiente virtual, mesmo tendo a escrita como suporte, tanto um fórum quanto um *chat*, em geral, possuem uma estrutura discursiva próxima da linguagem oral. Entretanto, nos fóruns a conversação é assíncrona, ao contrário dos *chats*, onde a conversação é sincrônica. Conforme descrito no capítulo anterior, o texto produzido e enviado pelo fórum possui uma estrutura que lhe é peculiar, podendo apresentar-se mais extenso, elaborado, com menos abreviações, ou seja, menos marcado pelo imediatismo da conversação no *chat*. Consideramos que, assim como nos fóruns, o conteúdo postado nos *wikis* e nos *blogs* está mais próximo da linguagem escrita justamente por poder apresentar um texto que representa um pensamento construído previamente, mesmo que os níveis de formalidade e estruturação sejam variáveis. Tais textos ficam, a nosso ver, num ponto intermediário entre os gêneros primários e os secundários, pois não perdem inteiramente a relação com a realidade

imediata e com a espontaneidade, embora se deem em situações de comunicação construídas no contexto de um curso de graduação a distância. As mensagens a seguir, postadas pela aluna Denise em diferentes sequências comunicativas demonstram como a escrita *online* é marcada por outros gêneros discursivos e pela transição entre a linguagem oral e a linguagem escrita, entre gêneros primários e gêneros secundários:

> Mensagem postada pela aluna Denise (08/06/2009)
> Fórum Hora do Cafezinho
> *Reiterando o que foi dito pelos meus colegas <nomes de três colegas>, fiquei surpresa e insegura com a noticia, mas estou satisfeita com o curso de Pedagogia da UFMG.Estudar em uma Universidade pública sempre foi meu sonho,sei que ha equivo em todos os lugares e creio que este sera resolvido da melhor forma possivel, pois acredito que a UFMG e uma instituiçao renomada, pois nossa professora formadora <nome da professora>, e de uma competencia inescrutavel, mulher batalhadora e de coraçao puro.*
> *Cordialmente, agradeço desde ja pela compreensao de todos.*
> *Atenciosamente Denise Maria Gonçalves.* [*sic*]

> Mensagem postada pela aluna Denise (17/03/2010)
> Fórum Hora do Cafezinho
> *Oi colega, eu tambem estou com muita saudades , mas como voce mesma disse o tempo na maioria das vezes acada nos atropelando e os dias passam e nao nos percebemos o quanto perdemos, mas olha eu estou aqui ... olha colega e mamae como esta passando desejo melhoras.... beijos Denise* [*sic*]

Sem centrar-se no conteúdo ou na forma, a classificação dos gêneros respalda-se isto sim na ação social (propósitos, funções, intenções, interesses) em que ele aparece para realizar-se. Os gêneros vão, pois, se constituindo no fazer do dia a dia, como fruto de um trabalho coletivo, no uso da língua em diferentes contextos, reflexos de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura.

Essa natureza sócio-histórica é bem exemplificada por Marcuschi (2007) quando o autor relaciona o surgimento dos gêneros em povos de cultura oral num primeiro momento; a sua ampliação após a invenção da escrita, num segundo momento; nova expansão em função do

desenvolvimento da cultura impressa e da revolução industrial, num terceiro momento; e atualmente, diante do uso do computador e da internet. Cada uma dessas circunstâncias sociais, históricas, culturais e tecnológicas possibilitou e favoreceu a ampliação e o surgimento de novos gêneros e formas de comunicação oral e escrita. Como afirma Marcuschi, “isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (2007, p. 20).

Por essa natureza social, os gêneros textuais são, por um lado, maleáveis, dinâmicos e plásticos: eles surgem, desaparecem, se transformam, se cruzam e, normalmente, se constituem ancorados uns nos outros. Por outro lado, independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis: são resultado de determinações sócio-comunicativas. Trata-se de formas socialmente desenvolvidas em práticas comunicativas que dão ordem e estabilidade à comunicação cotidiana por se ancorarem em modelos comunicativos (MARCUSCHI, 2007).

A escrita num ambiente virtual de aprendizagem dentro de um curso de graduação a distância traz consigo marcas da comunicação escolar em um suporte tecnológico diferenciado, que coloca os sujeitos em contato entre si por meio dessa escrita. O texto e o discurso produzidos por esses indivíduos nesse ambiente modificam-se ao longo do tempo, influenciados que são pelas relações que os sujeitos estabelecem entre si, com a própria tecnologia e com o meio acadêmico.

Alinhado com o que Bakhtin aborda em torno das esferas da atividade humana, Marcuschi (2007) traz o conceito de domínio discursivo, designando-o como “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana [..] em que os textos circulam” (p. 23-24). Dentro dos domínios discursivos, identificamos os gêneros textuais institucionalizados, próprios daquele domínio ou por vezes exclusivos a ele. Assim, Marcuschi percebe os gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (p. 25).

Embora possamos perceber a ancoragem histórico-social em ambas as definições, algo parece não estar bem delineado. Num primeiro momento, Marcuschi parece dar maior atenção à materialidade textual quanto à forma (estrutura textual) e ao propósito comunicativo (função, interesses), enquanto Bakhtin deixa em evidência os elementos de natureza comunicacional da troca verbal, enfatizando as situações de produção. Num segundo momento, somos levados a considerar que ambos tratam de objetos sócio-comunicativos e discursivos semelhantes, constituídos nas interações verbais, porém o fazem em diferentes contextos e com nomenclaturas distintas. Até porque Marcuschi (2007) afirma que, embora sejam eventos linguísticos, os gêneros textuais caracterizam-se como atividades sociodiscursivas. Tal aproximação justifica nossa opção em dialogar com esses autores, mantendo nosso foco na análise nos aspectos comunicacionais que nos deem pistas das relações entre os sujeitos e destes com o contexto. Fazemos, assim, a opção pelo termo gênero discursivo sem nos desfazer do que aqui foi apresentado em torno do termo gênero textual, interessando-nos mais pelos aspectos que os aproximam do que pelos que os distinguem.

Percebemos, neste momento, que a compreensão em torno dos vocábulos texto e discurso interessa a este estudo. Para Marcuschi (2007) o texto é “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (p. 24), enquanto discurso “é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. [...] o discurso se realiza nos textos” (p. 24).

Em Kress (1989 e 2003) também encontramos a indicação das categorias texto, gênero e discurso no sentido de enfatizar a conexão entre processos linguísticos e sociais. Segundo o autor, não se pode apenas considerar o ponto de vista do falante, do escritor, de quem produz o texto, mas também pensar sobre como o texto é lido ou ouvido, como é reconstruído ou entendido. E, ainda, sobre as razões da escrita, por que falantes e escritores falam ou escrevem, como eles imaginam falar ou escrever. Kress nos lembra que, na educação, é muito importante se pensar

sob tais perspectivas, pois (a) os processos educacionais são processos linguística e comunicativamente constituídos e (b) na educação, estamos tratando da transmissão de culturas / contextos sociais em sua forma verbal, por isso, entender os textos, sua constituição, construção e efeitos é muito importante. O ouvinte e o leitor, o falante e o escritor, são agentes sociais envolvidos em uma rede de relações sociais – em lugares específicos da estrutura social.

Para Kress, compreender as diferenças entre os modos e formas de falar e de escrever só e possível sob uma perspectiva linguística e social. Assim pode-se perceber que o indivíduo compartilha práticas, valores, significados, demandas de um determinado grupo ou instituição social. A educação é um bom exemplo – as pessoas compartilham um tipo específico de linguagem, em determinados momentos, em determinadas situações. E esse tipo de linguagem apresenta similaridades nas palavras, expressões e forma de dizer ou de escrever – uma gramática característica do grupo – onde os significados sociais são linguisticamente expressados, caracterizando o discurso daquele grupo.

> Discursos são conjuntos de manifestações sistematicamente organizados que dão expressão aos significados e valores em uma instituição. Além disso, eles definem, descrevem e delimitam o que é e o que não é possível dizer (e por extensão – o que é e o que não é possível fazer) com respeito à área de interesse daquela instituição, seja marginalmente ou centralmente. (KRESS, 1989, p. 7, tradução nossa[41]).

Conforme dissemos anteriormente, o contexto de um curso de graduação a distância, juntamente com as características provenientes de diferentes redes sociais e culturais, diferentes trajetórias familiares, escolares e profissionais, certamente marcam a escrita dos sujeitos em um ambiente virtual de aprendizagem. Ao longo de sua vida, o indivíduo convive com

[41] Texto original em inglês: “Discourses are systematically-organised sets of statements which give expression to the meanings and values on an institution. Beyond that, they define, describe and delimit what it is possible to say or not possible to say (and by extension – what it is possible to do or not to do) with respect to the area of concern of that institution, whether marginally or centrally” (KRESS, 1989, p. 7).

diferentes discursos – na família, na escola, no trabalho – e leva consigo traços desses discursos associados aos lugares sociais que esse indivíduo ocupou / experimentou / vivenciou, já que "a história social / discursiva dos indivíduos, bem como a sua posição social atual, determinam o seu acesso ao conjunto de discursos em uma sociedade" (KRESS, 1989, p. 12, tradução nossa[42]).

Também, para Kress, conhecer o contexto é importante para se compreender o texto e o discurso que ali se constituem. O autor utiliza o termo *social occasions* para caracterizar os aspectos do ambiente, os participantes, os interesses envolvidos, indicando que cada um desses componentes possui seus efeitos sobre os gêneros que são construídos naquela situação. Para o autor, as situações são mais ou menos controladas / formalizadas / estruturadas / ritualizadas (cerimônia de casamento, festa, almoço em família, reunião de trabalho, aula, conversa no corredor, etc). As formas convencionalizadas da ocasião social resultam em formas convencionalizadas de texto, ou seja, em gêneros. Assim, os gêneros possuem formas e significados que derivam e refletem as funções, interesses e significados da ocasião social. Os textos apresentam não somente os significados do discurso de que fazem parte, mas também do gênero. O primeiro relaciona-se à natureza da instituição de que provém, o segundo, acerca das convenções da ocasião social dada:

> Tanto discurso quanto gênero carregam significados específicos e socialmente determinados. O discurso carrega significados sobre a natureza da instituição de que é derivado; o gênero carrega significados sobre as ocasiões sociais convencionais em que surge o texto (KRESS, 1989, p. 20, tradução nossa[43]).

---

[42] Texto original em inglês: "The social/discoursive histories of individuals, as well as their present social position, determine their access to the set of discourses in a society" (KRESS, 1989, p. 12).

[43] Texto original em inglês: "Both discourse and genre carry specific and socially determined meanings. Discourse carries meanings about the nature of the institution from which is derived; genre carries meanings about the conventional social occasions on which text arise" (KRESS, 1989, p. 20).

Nos espaços de autoria no ambiente virtual de aprendizagem, as características e funções daquela ocasião social e o propósito dos participantes certamente contribuem dando forma e significado aos gêneros que ali se constituem, são refletidos e codificados neles.

Do mesmo modo, os papéis que os participantes desempenham na interação e as relações de poder são constituintes do gênero. Um resultado da influência da diferença de poder é quão aberta ou fechada é uma interação. Quanto maior a diferença de poder, mais fechada é a interação. Quanto menor, mais aberta. Essa correlação influencia a forma (gênero) e os aspectos linguísticos do texto que resulta dessa interação.

Kress resume que a descrição dos aspectos formais de um gênero e a descrição de todo um sistema linguístico em ação no texto, não se dão em apenas um ou dois aspectos, mas na totalidade das formas linguísticas. O discurso determina o que é dito, o gênero determina como vai ser dito em determinado contexto, conforme completa: "discurso e gênero são fatores distintos, apesar do fato de que ambos estão constantemente presentes em conjunto na forma linguística" (KRESS, 1989, p. 29, tradução nossa[44]).

Por fim, outro ponto comum entre os autores citados neste tópico é a noção de inacabamento, de fronteiras indefinidas na classificação e categorização dos gêneros. Na definição de Bakhtin (1997), vemos os gêneros discursivos como "tipos *relativamente estáveis* de enunciados" e em Marcuschi (2002) os gêneros textuais são definidos como uma "*noção* propositalmente *vaga* para se referir aos textos materializados". Kress (2003) também afirma que não existirem gêneros puros, mas misturas, pois a linguagem em uso é sempre socialmente e culturamente formada, o que faz do texto e do gênero uma mistura, algo dinâmico.

Reforçamos a perspectiva com que tratamos o conceito de gênero e discurso neste estudo, no intuito de caracterizar uma relação entre o texto e seu contexto, situado no tempo e no espaço. Importa-nos compreender

[44] Texto original em inglês: "Discourse and genre are discrete factors despite the fact that both are constantly present together in linguistic form" (KRESS, 1989, p. 29).

mudanças nas práticas discursivas que indiquem o processo de letramento vivenciado pelos sujeitos. As tecnologias, os suportes tecnológicos e os usos que deles se faz vão favorecendo o surgimento de novos gêneros discursivos, certamente ancorados em gêneros anteriores, que são absorvidos e transformados nesse processo. Os gêneros discursivos característicos da *web* refletem muito bem essa transmutação ao apresentar, na forma escrita, situações comunicativas que trazem muitas características da oralidade, como é o caso dos *chats* e dos fóruns de discussão.

5.2 A multimodalidade no ambiente virtual de aprendizagem

Ao estudarmos a escrita nos contextos de autoria num ambiente virtual de aprendizagem, deparamo-nos com as influências dos aspectos multimodais desse ambiente sobre a escrita de nossos sujeitos. Neste tópico, apresentaremos como a multimodalidade está presente em nosso contexto de pesquisa e quais as relações entre os elementos que compõem a tela e a escrita que nela se dá.

Num cenário em que a tela é o meio dominante e em que o visual é o modo que prevalece, a escrita apresenta uma nova orientação, com novas formas e funções. De acordo com Kress (2003 e 2010), alguns anos atrás, a lógica da escrita dava forma ao livro e às suas páginas. Uma lógica da temporalidade, onde palavras, sentenças e parágrafos são organizados um após o outro, numa sequência temporal. Já a tela e o que nela aparece é uma entidade visual, onde a lógica da espacialidade é que determina a organização dos elementos. O livro era dominado pela lógica da escrita e a tela é dominada pela lógica da imagem. Consequentemente, a escrita na tela vai se apresentando sob a lógica visual.

Ao investigarmos os contextos de autoria (fóruns, *blogs* e *wikis*) em nossa pesquisa, percebemos que a escrita, mesmo que alfabética, é também iconográfica e, ainda, que é possível produzir-se sentidos a partir desses aspectos iconográficos. Isso significa multiplicar significados por meio dos

recursos dos modos visuais, onde diversos elementos concorrem e contribuem para a produção de sentidos – textos, imagens, cores, disposição, leiaute, etc.

Estamos, pois, trazendo à tona o conceito de multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; KRESS, 2003 e 2010). Para esses autores, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Isso nos leva a entender que não se caracteriza como multimodal apenas o texto que contém imagens, gráficos, tabelas, etc. Palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas, títulos, cores, caixa alta, enfim, elementos por vezes tomados como invisíveis ou transparentes, na verdade não o são. Podemos ter a imagem no sentido estrito, mas também o verbal como imagem, ou seja, diagramação, paragrafação, fundo colorido, leiaute, não são mera organização, produzem sentidos.

Num ambiente virtual, o texto em si, o suporte, o *design* da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores, tudo isso compõem a multimodalidade. Todos esses elementos vão para além da função estética, eles também participam da construção de sentido pelo sujeito, ajudam a definir as escolhas que serão feitas, a navegação, a escrita, como uma 'gramática visual' (KRESS, 2003). A tela (da TV, do computador, do *data-show*) tem se tornado, então, elemento crucial nas representações, tornando-se um lugar privilegiado da multimodalidade, como Kress (2003) afirma: "a tela é o ambiente da imagem e a lógica da imagem domina a organização semiótica da tela" (p. 65, tradução nossa[45]).

Esse processo demanda um letramento diverso do letramento relacionado à comunicação verbal escrita de um modo geral. Nossos sujeitos de pesquisa estão se formando leitores e escritores de espaços interativos na *web*, pessoas que estão lidando com espaços multimodais, tão característicos da cultura letrada contemporânea. Aprender a lidar com isso é um processo socialmente construído, socialmente compartilhado.

---

[45] Texto original em inglês: "[...] the screen is the *site* of the image, and the logic of the image dominates the semiotic organisation of the screen" (KRESS, 2003, p. 65).

Como nos lembra Kress (2003), “nós sempre fazemos uso dos recursos que nós temos disponíveis, para o propósito de construir as representações que nós desejamos ou precisamos fazer” (p. 82, tradução nossa[46]), ou seja, os elementos visuais da tela, os *links*, os botões, os caminhos, as formas de responder e de postar a sua mensagem... tudo isso constitui as condições de produção, as formas de interação e o próprio conteúdo das mensagens. O arranjo visual produz efeitos sobre a construção de sentido pelo usuário. E, certamente, para muitos indivíduos esse ambiente não teve o mesmo significado, eles não construíram os mesmos sentidos, não se apropriaram da mesma maneira.

O conceito de multimodalidade é, pois, peculiar à nossa pesquisa, principalmente no que se refere ao entendimento das relações que o sujeito estabelece com o ambiente virtual e das relações que estabelece com seus pares por meio do ambiente virtual.

Traremos a seguir, três exemplos construídos a partir de dados coletados na observação virtual e que podem ser interpretados à luz do conceito de multimodalidade e da produção de sentidos.

A estrutura do fórum refletida no processo comunicativo

Ao criar o fórum no ambiente virtual, o tutor pode selecionar a opção ‘fórum geral’, em que todos podem abrir novos tópicos de discussão, ou a opção ‘fórum como discussão única’, em que novos tópicos só podem ser criados pelo tutor.

Na Figura 13, temos a imagem da tela de um fórum com vários tópicos criados pelos alunos. Notamos que o tema da discussão foi proposto pelo tutor na mensagem que se encontra na parte superior da tela e as pessoas vão criando novos tópicos, respondendo a essa questão inicial, bastando

[46] Texto original em inglês: “[...] we always draw on the resources which we have available to us, for the purposes of making the representations that we wish or need to make” (KRESS, 2003, p. 82).

para isso clicar no botão ‘Acrescentar novo tópico de discussão’, bastante visível abaixo da questão proposta.

Figura 13 - Imagem da tela de um fórum com tópicos criados pelos alunos[47].

Nem todas as pessoas clicam no *link* de algum tópico já postado no intuito de comentar algo que alguém (que não seja o tutor) já escreveu. Isso pode ser visto na Figura 13, na coluna ‘Comentários’, como muitos tópicos recebem poucos comentários ou não são comentados. A seguir, apresentamos duas das mensagens postadas num fórum com tal estrutura, onde a questão proposta era a respeito da identidade docente:

> Mensagem postada pela aluna Meire (31/05/2008)
> Fórum: Identidade do Professor
> *Para mim, ser professor é ser estar sempre disposto também a aprender. Porque ninguém 'é o doutor sabe tudo', temos de ter humildade de reconhecer que o conhecimento é adquirido todos os dias e que à vezes quebramos a cabeça com determinada situação e uma criança acaba*

[47] Nesta imagem, as fotos e os nomes das pessoas foram ofuscados por um efeito visual, no intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

> *solucionando essa questão. Ser professor é ser amigo, ser companheiro, um mediador do conhecimento.* [*sic*]
>
> Mensagem postada pela aluna Vera (17/06/2008)
> Fórum: Identidade do Professor
> *Professor deve ser uma pessoa que conheça cada aluno com problemas, suas qualidades e defeito.Procurando corregir e dando atençao os alunos que mais precisarem.* [*sic*]

Observa-se que em suas mensagens, as alunas procuram responder à questão proposta, numa resposta ao tutor. Mas na tela, tais mensagens, como muitas outras, são postadas em páginas separadas, e lá permanecem, como tarefas cumpridas, porém, sem que haja interação entre elas ou com mensagens anteriores, tampouco foram postadas em seguida mensagens que dialogassem com estas. Mesmo as pessoas que se dispõe a comentar em tópicos já criados, acabam não entrando em todos, até porque estão tratando da mesma questão proposta. Observamos que esse aspecto fez com que o processo comunicativo ficasse fragmentado, sem continuidade e sem um ponto de chegada sistematizado em um encerramento do fórum.

Já na Figura 14, temos a imagem de um fórum criado como discussão única, onde o botão “Acrescentar novo tópico de discussão’ não está disponível para os alunos.

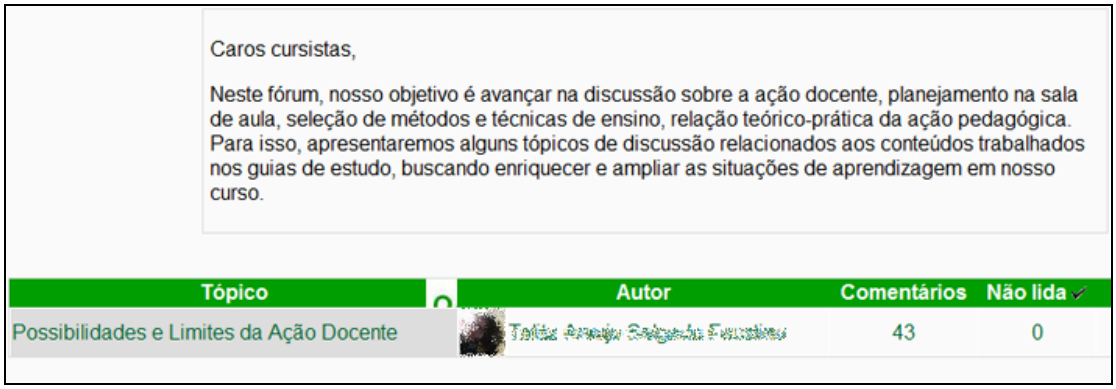


Figura 14 - Imagem da tela do fórum criado como discussão única[48].

[48] Nesta imagem, as fotos e os nomes das pessoas foram ofuscados por um efeito visual, no intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Nesse formato, o meio de postar um comentário é clicando no *link* do tópico criado pelo tutor, o que leva o sujeito à tela da discussão, apresentada na Figura 15.

Figura 15 - Imagem da tela interna do fórum criado como discussão única[49].

Estando nessa tela, o sujeito pode clicar no *link* 'Responder' em qualquer das mensagens já postadas. Esse formato supõe que as pessoas leiam o que já foi escrito e que, ao escreverem suas mensagens, dialoguem com as mensagens anteriores. A seguir, apresentamos os excertos de cinco mensagens postadas consecutivamente, num fórum com tal estrutura:

[49] Nesta imagem, as fotos e os nomes das pessoas foram ofuscados por um efeito visual, no intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

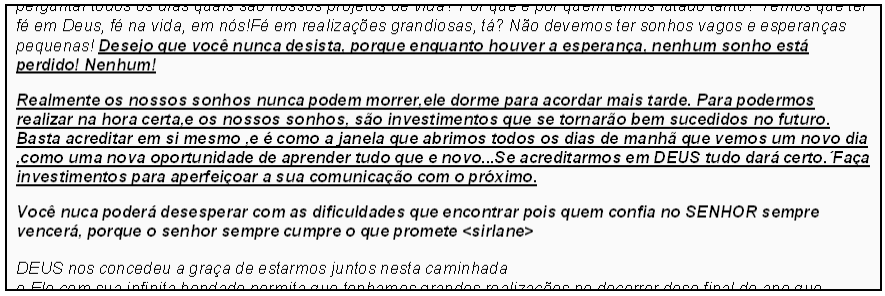
> Mensagens postadas pelas alunas
> Fórum: Múltiplas linguagens e interação social
>
> *Bom dia Beth, a criança precisa tocar aquilo que está vendo, para assimilar as ideias e, talvez, através do toque possa brotar inspiração para ideias novas. [...]. Abraços, Ana.* [*sic*] *(Ana, 16/09/2009).*
>
> *Concordo com a Ana, a criança aprende mais quando toca as imagens que vê, ela se familiariza, usando o dedinho seguindo o contorno das letras e números facilita a escrita. [...].*[*sic*] *(Marta, 17/09/2009).*
>
> *É muito importante que a criança toque nos objetos. É nesse momento que ela familiariza com os mesmos, despertando a curiosidade, desenvolvendo suas habilidades e interesse de criar de modificar de acordo com sua imaginação.* [*sic*] *(Diana, 17/09/2009).*
>
> *Olá Beth, tudo bem? Concordo com a Marta e a Ana, só acho engraçado uma coisa, não só as crianças como nós mesmos tudo que vemos sentimos a necessidade de tocar, e é tocando em algo que podemos distinguir as formas, o peso, enfim as características em si. Muito legal esta produção.* [*sic*] *(Neuza, 17/09/2009).*
>
> *Neuza, achei super interessante a sua colocação, até nós adoramos tocar nas coisas, quem não diria as crianças. As crianças precisam de sentir, tocar, experimentar, ouvir, olhar e se emocionar.[...].* [*sic*] *(Luana, 19/09/2009).*

Observamos a presença de marcadores como ‘bom dia, Beth’, ‘Concordo com a Ana’, ‘achei super interessante a sua colocação’. As pessoas falam entre si, se remetem ao que o outro já escreveu, seja para concordar, discordar ou complementar. Em outras palavras, esse formato do fórum pode favorecer que aconteçam essas trocas comunicativas, que haja maior interação.

O botão ‘Adicionar novo tópico de discussão’, presente na Figura 1, pode ser caracterizado como um elemento gráfico, um bloco de texto, centralizadamente posicionado, que exerceu forte influência sobre a escolha entre criar um novo tópico ou comentar um tópico já criado. O botão praticamente induziu as alunas a postarem suas mensagens em páginas separadas e, desse modo, pouco ou nada dialogarem entre si.

Recursos de formatação demarcando identidades

Ao acompanhar a escrita coletiva no *wiki*, por diversos momentos nos deparamos com a necessidade dos indivíduos em demarcarem as suas contribuições, de sinalizar para o leitor (tutor) que ele (aluno) realizou a atividade e que, de certa maneira, se responsabiliza por uma parte específica do texto. Na Figura 16, vemos a diferenciação pelo uso do negrito, itálico e sublinhado, além do nome inscrito ao final. Na Figura 17, o recurso de formatação não foi utilizado, mas sim a digitação em caixa alta, com todos os caracteres em maiúsculo. Na Figura 18, a diferenciação entre os textos se tornou ainda mais explícita, por meio do uso de tamanhos e cores distintos.



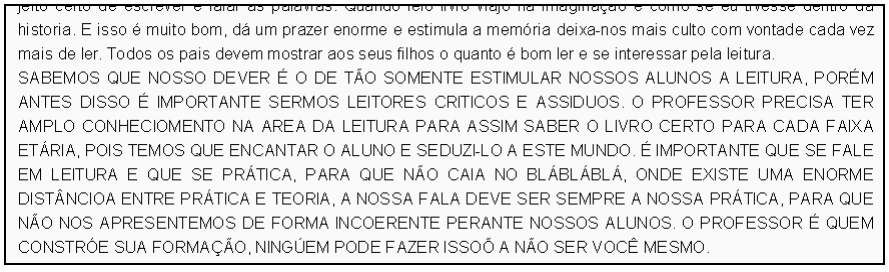
pergamar todos os dias quais são nossos projetos de vida? Por que e por quem temos falado tanto? Temos que ter fé em Deus, fé na vida, em nós!Fé em realizações grandiosas, tá? Não devemos ter sonhos vagos e esperanças pequenas! Desejo que você nunca desista, porque enquanto houver a esperança, nenhum sonho está perdido! Nenhum!

Realmente os nossos sonhos nunca podem morrer,ele dorme para acordar mais tarde. Para podermos realizar na hora certa,e os nossos sonhos, são investimentos que se tornarão bem sucedidos no futuro. Basta acreditar em si mesmo ,e é como a janela que abrimos todos os dias de manhã que vemos um novo dia ,como uma nova oportunidade de aprender tudo que e novo...Se acreditarmos em DEUS tudo dará certo. Faça investimentos para aperfeiçoar a sua comunicação com o próximo.

Você nuca poderá desesperar com as dificuldades que encontrar pois quem confia no SENHOR sempre vencerá, porque o senhor sempre cumpre o que promete <sirlane>

DEUS nos concedeu a graça de estarmos juntos nesta caminhada
e Ele com sua infinita bondade permite que tenhamos grandes realizações no decorrer desse final do ano que

Figura 16 - Excerto de um texto produzido no *wiki*, com destaque para o trecho em itálico, negrito e sublinhado.



jeito certo de escrever e falar as palavras. Quando leio livro viajo na imaginação e como se eu tivesse dentro da historia. E isso é muito bom, dá um prazer enorme e estimula a memória deixa-nos mais culto com vontade cada vez mais de ler. Todos os pais devem mostrar aos seus filhos o quanto é bom ler e se interessar pela leitura.
SABEMOS QUE NOSSO DEVER É O DE TÃO SOMENTE ESTIMULAR NOSSOS ALUNOS A LEITURA, PORÉM ANTES DISSO É IMPORTANTE SERMOS LEITORES CRITICOS E ASSIDUOS. O PROFESSOR PRECISA TER AMPLO CONHECIOMENTO NA AREA DA LEITURA PARA ASSIM SABER O LIVRO CERTO PARA CADA FAIXA ETÁRIA, POIS TEMOS QUE ENCANTAR O ALUNO E SEDUZI-LO A ESTE MUNDO. É IMPORTANTE QUE SE FALE EM LEITURA E QUE SE PRÁTICA, PARA QUE NÃO CAIA NO BLÁBLÁBLÁ, ONDE EXISTE UMA ENORME DISTÂNCIOA ENTRE PRÁTICA E TEORIA, A NOSSA FALA DEVE SER SEMPRE A NOSSA PRÁTICA, PARA QUE NÃO NOS APRESENTEMOS DE FORMA INCOERENTE PERANTE NOSSOS ALUNOS. O PROFESSOR É QUEM CONSTRÓE SUA FORMAÇÃO, NINGÚEM PODE FAZER ISSOÔ A NÃO SER VOCÊ MESMO.

Figura 17 - Excerto de um texto produzido no *wiki*, com destaque para o trecho em caixa alta.

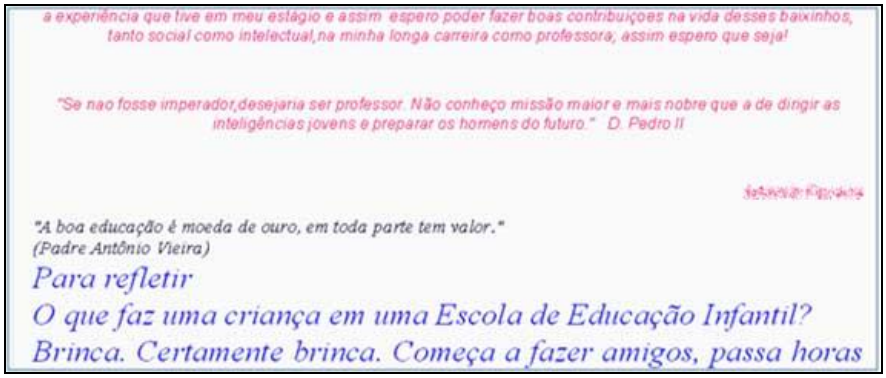


Figura 18 - Excerto de um texto produzido no *wiki*, com destaque para letras de fontes, tamanhos e cores diferenciados.

Podemos perceber que, na maioria dos casos, os sujeitos se preocuparam em dar continuidade ao texto, mas também quiseram que seu texto se diferenciasse dos demais, e para isso fizeram uso de diferentes estratégias. O que essa distinção significa para esses sujeitos é algo que nos instiga ao observar tais excertos. Se a proposta inicial era a construção de um texto em grupo, uma escrita coletiva que culminasse na produção de um único texto, não é coerente a diferenciação das partes do texto, de forma a identificar o que cada um escreveu. Percebemos que os recursos gráficos de formatação do texto foram utilizados não no sentido de dar uma unidade ao texto, mas, ao inverso, de dividi-lo em blocos de textos graficamente identificados.

Elementos não textuais como apoio às práticas discursivas

Outro ponto para importantes análises acerca da multimodalidade são as aberturas de alguns dos fóruns temáticos, em que eram trazidos elementos adicionais para iniciar ou fomentar a discussão. Dentre tais elementos, temos textos, vídeos e imagens, conforme apresentado no Quadro 14.

Quadro 14 - Fóruns temáticos e respectivos elementos de discussão.

Item	Título	Texto de abertura	Elemento de apoio
1	O texto e o leitor	Assistam ao vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=IJq-x2Vrv8c> A partir do vídeo e da leitura dos guias, vamos discutir sobre o tema "O texto e o leitor".	Vídeo
2	Docência e organização escolar	Vamos dar início ao nosso primeiro fórum de 2009. Nosso objetivo é aprofundar a reflexão sobre docência, articulando as questões tratadas nos diferentes componentes deste módulo. Para isso, ASSISTA ao vídeo clicando no *link*: A organização do tempo e do espaço na escola. (Convívio escolar) Depois de assistir o vídeo, PARTICIPE do fórum comentando-o e relacionando-o com os conteúdos do guia, especialmente, com aqueles que abordam a constituição do sistema educacional brasileiro e o papel do professor ao longo da história.	Vídeo[50]
3	Do memorial à monografia	Vamos, primeiramente, LER o texto "O PEIXE E A FRIGIDEIRA", anexo nesta mensagem. Depois de ler o texto, vamos CONVERSAR... O que você achou do texto? Qual parte você gostou mais? Em que você acha que o texto pode contribuir com o nosso trabalho? Vocês estão vivenciando o estágio e escrevendo o memorial. Na conclusão do memorial, vocês apresentarão um problema de pesquisa para a monografia. Como você percebe a pesquisa? O que é metodologia de pesquisa? Por que a pesquisa é necessária? Como podemos relacionar o que diz o texto com as discussões dos guias sobre essa questão?	Texto
4	Múltiplas linguagens e Interações Sociais	Caros cursistas, nesta atividade, nosso objetivo é avançar na discussão sobre variações lingüísticas, sobre linguagem não-verbal, aprofundando em questões relacionadas à linguagem como um aspecto social e histórico das interações humanas. "Vamos, primeiramente, OBSERVAR a imagem abaixo. E então, O que você achou dessa obra de arte? Como podemos relacionar essa imagem com as múltiplas linguagens? "	Imagens[51]

Fonte: Curso de Pedagogia UAB/UFMG.

[50] O título do *link* estava direcionado à URL: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra= 20287>.

51 Ver ANEXO F – Imagens utilizadas na abertura e durante o fórum 'Múltiplas linguagens e interações sociais'.

Algo notável foi que, inicialmente, as pessoas se prenderam à apreciação do elemento de apoio, descrevendo-o e relacionando-o com situações da vida cotidiana ou com o próprio tema do fórum.

> Mensagem postada pela aluna Adriana (17/10/2008)
> Fórum: O texto e o leitor
> *O vídeo nos mostrou a dificuldade que temos com o novo, tudo que é novidade, que é novo, de momento nos assusta. Como o computador, apartir do momento em que ligamos e os caminhos à seguir como "manejar" cada tecla que apertamos nos mostra um caminho a seguir. Esta é a mesma dificuldade que o personagem teve com o livro.* [*sic*]
>
> Mensagem postada pela aluna Suzana (06/06/2009)
> Fórum: Do memorial à monografia
> *O texto é muito interessante, pois nos leva a procurar entender as origens de certas coisas que por hábito repetimos sem entender o porque [...].* [*sic*]
>
> Mensagem postada pela aluna Vilma (06/09/2009)
> Fórum: Múltiplas linguagens e interação social
> *Ao ver essa obra de arte entendi que há várias formas de linguagem. A imagem me passou que todos estão reunidos para chegar a um só objetivo.* [*sic*]

Nessas mensagens, há um aspecto marcante nas primeiras sentenças, com presença de elementos tais como: ‘o vídeo nos mostrou’, ‘este vídeo traz’, ‘o texto é muito interessante’, ‘achei que é uma obra de arte onde’. Tais sentenças demonstram a centralidade que o elemento disparador da discussão tomou, ocupando, inclusive, o lugar da interação, já que as pessoas deixam de comentar o que os outros já escreveram, preocupadas em expor o que elas mesmas perceberam. Em alguns casos, a discussão só avançou a partir da inserção (normalmente pelos tutores) de novas questões que instigassem a abordagem dos temas propostos nos guias impressos ou de situações da prática escolar.

É fato que não se pode ignorar o importante papel desses elementos (textos, vídeos, imagens etc) inseridos nas discussões, proporcionando o diálogo entre os conteúdos curriculares presentes nos textos impressos e outros objetos de aprendizagem, oriundos de diferentes fontes. Essa contextualização também esteve presente nas argumentações que os alunos construíam em suas mensagens.

Analisando a forma como a multimodalidade se constitui e participa da constituição do ambiente virtual de aprendizagem, construímos um mapa conceitual (Figura 19), sistematizando a descrição e a interpretação dos exemplos apresentados:

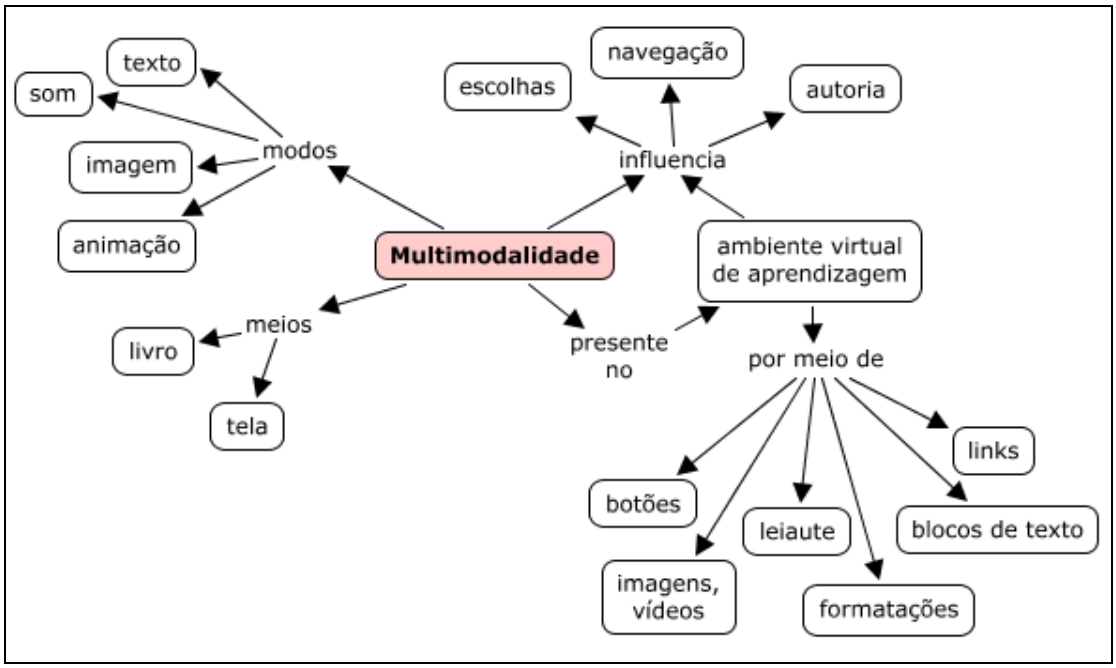


Figura 19 - Multimodalidade - mapa conceitual.

5.2.1 Multimodalidade e gênero

Ao falarmos das mudanças de uso dos modos (da escrita para a imagem) e dos meios, (do livro para a tela) estamos também falando de uma mudança de gênero textual. A lógica da escrita é uma lógica sequencial, uma lógica temporal relacionada à estrutura textual, pois no texto escrito há um caminho de leitura a ser seguido. Já na imagem, a lógica é da espacialidade e não há um único caminho de leitura a ser seguido - a imagem pode ser lida em diferentes sequências. Não se trata, pois, de um gênero da escrita, mas de um novo gênero, um gênero visual, um gênero da tela. E é esse gênero que predomina na tela, mesmo que nela estejam também textos escritos.

Na tela, o caminho de leitura está aberto e é aí que se encontra o trabalho imaginativo do leitor, na criação da ordem de leitura. Vemos que no texto escrito, a leitura é de certa forma conduzida por um caminho já

determinado. Na tela, a ordem da leitura, o caminho a ser seguido, encontra-se aberto (às vezes mais, às vezes menos). É certo, pois, que as decisões sobre onde clicar, por onde navegar, que caminho seguir são demandadas do leitor mais do que num texto escrito.

Não quer dizer que a imagem esteja substituindo o texto escrito ou que a tela esteja substituindo o livro impresso. O que se observa é que os novos meios de comunicação e as novas mídias, impressas e digitais, favorecem uma crescente preferência pelo uso e pelo reconhecimento do modo visual.

A multimodalidade presente no ambiente virtual de aprendizagem, por meio dos elementos gráficos que compõem o leiaute, por meio dos recursos gráficos que estão disponíveis aos usuários influencia diretamente a relação que esses sujeitos estabelecem com o próprio ambiente. E, ainda, as relações entre os próprios indivíduos, já que estas se materializam por meio do leiaute e dos usos que são feitos dos recursos disponíveis.

Diante da tela, cabe ao leitor, implicitamente, uma pergunta: como eu leio essa página? Não é uma página que o deixa livre dessa decisão, ele precisa escolher por onde começar. A tela do ambiente virtual de aprendizagem, com seus blocos de texto, seu *links*, seu leiaute, todos juntos perguntam ao indivíduo: o que você deseja? Por onde quer começar? Na tela do fórum com ou sem o botão “Adicionar novo tópico de discussão” ele toma uma decisão influenciado por um elemento gráfico, um bloco de texto que o leva a postar uma mensagem sem ler as mensagens anteriores. Na tela do *wiki*, o recurso tecnológico não é capaz de envolvê-lo em uma escrita coletiva, mas, contrariamente, facilita que ele identifique o seu texto, demarque fronteiras. Os elementos visuais (imagens, vídeos, textos anexos) por vezes roubam a cena nas interações dos fóruns.

Essa organização da página mostra que a tela, diferentemente de uma página convencional, pode ter a navegação, a leitura e a escrita como uma problemática, algo em aberto, para o leitor/autor escolher. A tela está organizada na lógica do visual, com blocos gráficos, blocos de texto, fazendo com que ler e escrever na tela seja muito diferente do que ler e escrever na

página de papel. A escrita vai assim se modificando, se adaptando às regularidades que aquela cultura adota, as regularidades daquele gênero.

Todo esse processo é muito importante quando discutimos a autoria na escrita *online* e, ainda, quando a relacionamos às condições de letramento manifestadas pelo sujeito.

5.3 Letramentos múltiplos

Podemos observar que o ambiente virtual de aprendizagem se apresenta como *locus* para a produção de um sistema complexo de interações. Não estamos diante de relações estáveis e homogêneas, cujas trocas comunicativas se dão de maneira simétrica e já determinadas. Nem tampouco os enunciados que materializam essa comunicação verbal podem ser considerados neutros, pois o enunciado nunca é neutro, traz sempre consigo uma relação com a realidade, com o próprio autor e com os seus interlocutores (BAKHTIN, 1997).

Compreendemos essas práticas discursivas, assim como Spink (2004), como os momentos de construção, de ressignificação, pois “implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão” (p. 38). A autora diferencia os termos discurso e práticas discursivas, atribuindo ao primeiro o caráter de regularidade, como os discursos institucionalizados, mesmo que também tenham suas variações ao longo do tempo e de acordo com os diferentes contextos. Para Spink, as práticas discursivas representam rupturas e produções de sentido, num uso ativo da linguagem como mediação entre os interlocutores e destes com o contexto.

Nos fóruns, as relações entre os interlocutores demonstraram, inicialmente, uma referência muito forte à submissão do aluno ao professor, já que as primeiras participações traziam sempre a conotação de se estar escrevendo para o tutor, o diálogo era com ele. Ao longo do tempo, a interação entre alunos foi se fazendo mais presente. As mensagens

apresentadas no Quadro 15 foram postadas pela aluna Ana Paula, ao longo do curso, nos fóruns temáticos, onde eram propostas, pelo tutor, discussões acerca de temas relacionados aos conteúdos apresentados nos guias impressos do curso.

Quadro 15 - Mensagens postadas por uma mesma aluna nos fóruns temáticos ao longo do curso.

1° SL	Caro professor, Eduardo. Boa Noite, Eu, sinto que o professor é a base sólida para o nosso começo, ele faz parte de nossas vidas há muitos anos desde nossa infância, quando aprendemos o be a bá e contínua fazendo até os dias de hoje. Vejo o professor como um agente de transformação, porque está sempre em busca de novos desafios, não desiste nunca por mais árdua que seja a tarefa por designada. Abraços, Sua Aluna, Ana Paula Freitas Soares. [*sic*]
2° SL	Professor Edu, Boa Noite, Ao assistir o vidéo o texto e o leitor. Observei que,como futuros profissionais da educação devemos ficar sempre atentos às mudanças e inovações, porque elas acontecem a todo momento. E se não tivermos prontos a adequá-las ao nosso cotidiano ficaremos para trás. Foi o que aconteceu com o autor, apresentado no vidéo, visto que ele não acompanhou essas mudanças e inovações, portanto ele ficou para trás, devido não estar atento . Abraços, Sua aluna, Ana Paula Freitas Soares. [*sic*]
3° SL	Muito bom o texto professor. Mostra-nos como devemos ser curiosos, investigadores, não aceitar o que chega pronto. Devemos saber porque fazer, como fazer, procurar novos métodos, estar aberto às inovações. Às vezes, uma pessoa age de uma determinada maneira achando não ter outra opção, como aconteceu com a Rosamar. Se ela procurasse o porque, teria achado a resposta mas se acomodou deixando assim de saborear um bom peixe. Como educadores, devemos mostrar a nossos alunos a importância de fazer sabendo o motivo, a finalidade e procurar sempre o melhor caminho. Nem sempre o que é bom para mim é também bom para o outro. Um abraço a todos. Ana Paula. [*sic*]
	Olá Joana,Selma, Jandira,Clara e demais colegas. Depois de assistir ao vidéo sobre organização do tempo e do espaço na escola relacionei-o com os componentes estudados, principalmente quando relata sobre a constituição do sistema educacional brasileiro.Percebí que ao longo da história, o espaço escolar não era considerado um local de trabalho. O professor era visto como uma pessoa que cuidava das crianças, não considerando como trabalho as atividades desenvolvidadas por ele. Alí

	iniciou-se a desvalorização do trabalho desenvolvido pelo professor que continua até os dias de hoje.Veriquei também que apesar da escola ser moderna ainda existe muitos vestígios da escola tradicional quando se tem tempo estipulado para tudo, hora da matemática, hora do português, etc.Isto é, um cronograma a ser seguido.Gostei muito quando a professora questinou o porque de trabalhar as disciplinas separadas, se poderia trabalhar duas ou mais disciplinas juntas, o ensino não é isolado.Penso que nós como futuros educadores devemos ficar atentos ás mudanças, traçar objetivos e metas a ser alcançadas.Buscar soluções. Apesar das grandes inovações ocorridas na educação ainda existe muitas transformações que precisam ser adequadas aos estabelecimentos de ensino. Abraços. [*sic*]
4° SL	Oi colega. Concordo plenamente com você. Ao ler o texto de Pedro Demo, percebí que realmente a nossa escola está ficando para trás. Diante dos avanços tecnológicos que a cada dia estão envolvendo mais e mais, crianças, jovens e adultos. Notamos, que até o modo de expressar mudou. Hoje não ouvimos mais a linguagem a qual aprendemos na escola. Hoje com o computador é tudo mais fácil, em questão de minutos o aluno tem diante dos olhos o resultado de uma pesquisa, a qual se fosse realizada segundo as orientações da escola levaria muito mais tempo. Acredito que as nossas escolas devem com urgência adequarem-se às novas tecnologias. Gostei muito de um paràgrafo do texto, que relata: A escola precisa mudar,e muito. Não que esteja em risco de extinção, não acredito que a escola vai desaparecer. Mas temos que restaurar a escola para ela se situar na habilidades do século XXI. Porém a peça fundamental é o professor. Temos que cuidar bem dele, porque todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal. Portanto o professor precisa é ser valorizado pelo seu trabalho, e o que vemos dia a dia é sua desvalorização.Que pena! [*sic*]
	É isso mesmo Clara. Conforme relata o nosso colega Adilson,essa imagem é mesmo uma obra de arte ela nos levam a diversas interpretações. Acredito que essa reunião de pessoas formando um único rosto, o artista deseja que consigamos ver que somos iguais como seres humanos, porém cada um possue sua individualidade própria.É isso que acontece no mundo das multiplas linguagens, liberdade de criar, liberdade de expressar. [*sic*]
5° SL	Cara colega, Se olharmos apenas o significado dos termos, concluímos que: Letrada: é a pessoa que sabe decodificar, ou seja, ler e escrever. Iletrada: é a pessoa que não sabe ler nem escrever de forma competente. Porém, uma pessoa alfabetizada pode ser iletrada se não consegue, por exemplo, escrever uma carta, um ofício, ou entender e explicar com suas palavras um texto que leu. E uma pessoa analfabeta, pode ser considerada letrada, se gosta de ouvir outras pessoas lerem para ela, se está antenada com o que ocorre a sua volta, se está sempre em busca do conhecimento. Espero ter respondido seu questionamento. Paula. [*sic*]

6° SL	Oi Mirele, Concordo com você. É o Estado de Minas Gerais, que diante da grave crise que o regime republicano experimentava, o Brasil e o Estado de Minas gerais foi inserido em mundo moderno. A afirmação desse novo modelo escolar significou, ao mesmo tempo,uma tentativa de desqualificação do conhecimento e do saber de que as crianças eram portadoras. Abraços. Ana Paula Freitas Soares [*sic*]
7° SL	É isso aí Karla, e são nas diferenças, nas particularidades que os seres se completam. Quão monótono seria, se fôssemos e pensássemos da mesma maneira... [*sic*]
8° SL	Oi Clara. Concordo plenamente com você. A educação sexual é importante sim e com certeza deve ser trabalhada com os alunos, portanto o professor deve tomar algumas precauções ao abordar este assunto, porque ao atuar como um profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao aluno autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas. Beijos, Ana Paula. [*sic*]

Legenda: SL= Semestre letivo.

Percebemos que os enunciados são sempre dirigidos a uma ou mais pessoas, o que caracteriza o princípio dialógico presente nas mensagens, já que o sujeito, ao falar, sempre pressupõe um interlocutor (BAKHTIN, 1997). Nas três primeiras mensagens, Ana Paula se dirige claramente ao professor/tutor, ao abrir e ao finalizar a mensagem. A primeira e a segunda mensagens trazem inclusive traços característicos de uma carta pessoal. Na terceira mensagem ela já insere o grupo ao se despedir (Abraços a todos). A partir da quarta mensagem, postada ainda no 3° semestre letivo, Ana Paula dirige-se mais aos colegas, individualmente e coletivamente – compartilha, concorda, responde, complementa ideias.

Nascimento (2009) analisa as mudanças na posição enunciativa como uma indicação da construção de um professor autor, a partir do momento em que o aluno, licenciando de Pedagogia, deixa de se colocar no papel de receptor de informações ou executor de tarefas e passa a assumir o controle de significados. Entendemos que essa mesma descentralização da figura do professor acontece quando, nos fóruns, os alunos começam a dialogar entre si e não mais apenas com o tutor, assumindo uma atitude responsiva ativa.

Outro aspecto observado foi como o discurso acadêmico foi se instaurando. Nos primeiros semestres, as reflexões dos alunos se caracterizavam por opiniões, muitas vezes de cunho emocional e, ao longo do tempo, foram se tornando mais formais, sendo racionalizadas. Observando novamente o Quadro 15, podemos perceber esse movimento nas mensagens postadas pela aluna Ana Paula, inclusive na variação presente nos verbos em primeira pessoa – sinto, vejo, observei, relacionei, percebi, verifiquei, concordo. Sintetizamos no Quadro 16 alguns trechos das mensagens que explicitam a forma como a aluna se apropria do discurso acadêmico, passando a considerar explicitamente o discurso do outro, por meio das relações que estabelece com os objetos de aprendizagem (vídeos, textos, etc) e das citações.

Quadro 16 - Fragmentos de mensagens postadas nos fóruns temáticos - como se escreve.

1° semestre	Eu **sinto** que o professor é a base sólida para o nosso começo, ele faz parte de nossas vidas há muitos anos desde nossa infância [...], não desiste nunca por mais árdua que seja a tarefa por designada. [*sic*]
2° semestre	Ao assistir o vídeo o texto e o leitor. **Observei** que, como futuros profissionais da educação, devemos ficar sempre atentos às mudanças e inovações, porque elas acontecem a todo momento. E se não tivermos prontos a adequá-las ao nosso cotidiano ficaremos para trás.[...] [*sic*]
3° semestre	Depois de assistir ao vídeo sobre organização do tempo e do espaço na escola, **relacionei-o** com os componentes estudados, principalmente quando relata sobre a constituição do sistema educacional brasileiro.[...] [*sic*]
4° semestre	**Ao ler o texto** de Pedro Demo, [...] Gostei muito de um parágrafo do texto, que relata: A escola precisa mudar, e muito. Não que esteja em risco de extinção, não acredito que a escola vai desaparecer. Mas temos que restaurar a escola para ela se situar nas habilidades do século XXI.[...] [*sic*]

Grifos nossos.

As práticas discursivas apresentam como elementos constitutivos os enunciados, a forma e o conteúdo (SPINK, 2004). As mensagens apresentadas no Quadro 16 explicitam modificações na forma e no conteúdo, e como construções enunciativas, são influenciadas pelas condições da produção discursiva. Isso demonstra que a constituição das práticas discursivas vai se dando no contexto da situação.

> As trocas discursivas repousam sobre as competências lógicas e os saberes desenvolvidos pelos sujeitos em diferentes contextos sociohistóricos e sobre a interpretação imediata da situação e das tarefas conduzidas durante a interação discursiva (NASCIMENTO, 2007, p. 136).

Assim, vamos compreendendo, por meio das práticas discursivas, os sentidos que vão sendo produzidos, buscando reconhecer nesses espaços de escrita autoral, elementos que indicam as condições de letramento manifestadas pelos sujeitos. Neste ponto, percebemos que nessa escrita encontramos não somente marcas de um letramento digital, mas também de um letramento acadêmico.

Cabe dizer que esta não é, a princípio, uma pesquisa sobre a escrita acadêmica ou sobre o letramento acadêmico e que tais constructos não faziam parte de nossa rede teórica em suas primeiras versões. Entretanto, a escrita e o letramento acadêmico saltaram aos nossos olhos e se fizeram presentes desde os primeiros dados coletados, de tal modo a não poderem ser ignorados quando nos propusemos a compreender os processos de letramento digital vivenciados pelos nossos sujeitos de pesquisa, dado o contexto de formação em que eles se encontravam. Novamente percebemos como a interação verbal é marcada pelo contexto, pois “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 115-6).

Nesse sentido, lembramos que já é comum encontrarmos o termo letramento na forma plural, e concordamos com Soares (2002) quando afirma que esses diferentes espaços de escrita, com seus diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão irão resultar em diferentes letramentos. E a autora completa:

> a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. [...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos

> processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p. 151-2).

Podemos perceber como a escrita nos contextos de autoria aqui examinados significou para os sujeitos uma condição de um letramento realmente plural, conforme explicitam as mensagens a seguir, postadas pelas alunas no momento de autoavaliação e avaliação do curso, no último semestre letivo:

> *Foi uma fase muito importante para mim, pois tive mais oportunidade de acesso à internet, e com isso aprendi a utilizá-la com mais frequência* [*sic*] *(Márcia).*
>
> *As atividades do ambiente virtual além de trazer para o educador uma nova maneira de usar recursos tecnológicos na educação estimulam o aluno a pensar de forma diferente. Neste sentido, percebo mais autonomia ao argumentar fatos e acontecimentos propostos nos fóruns* [*sic*] *(Eliane).*
>
> *A capacitação para escrita formal é realmente muito desenvolvida pela escrita na plataforma, tornei -me objetiva, sei fazer com seguranças sínteses e melhorei bastante a ortografia, os temas dos fóruns são muito pertinentes com os temas discutidos nos guias* [*sic*] *(Alessandra).*
>
> *As escritas nessas ativiodades contribuiram em meu desenvolvimento intelectual .Fui inserida um um ambiente de discussão,onde me levava a argumentar com bases bibliograficas e que me remetia a expor meu conhecimento adqurido ao londo do curso* [*sic*] *(Rosane).*

Não podemos, entretanto, deixar-nos seduzir pela tendência a ver o processo como natural para todos os sujeitos. O letramento digital ou acadêmico não é igual para todos os sujeitos, os sujeitos são diferentes, vêm de diferentes realidades. Muitos não se apropriaram desses espaços de escrita e dos gêneros que ali se constituíam. Ao lado de sujeitos que enfatizam seu aprendizado em relação às tecnologias digitais e à escrita acadêmica, temos, embora em número bem menor, outros que, mesmo ao

final do curso, ainda se sentem inseguros nesses campos, como podemos ver nas mensagens[52] a seguir:

> *Ainda tenho muitas dificuldades, algumas coisas ainda preciso de ajuda, mas sei fazer o básico e estou procurando aprimorar a cada dia* [*sic*] *(Gabriela).*
>
> *No inicio do curso deveria de ter feito um curso mais aperfeiçoado sobre tecnologia* [*sic*] *(Renata).*
>
> *O uso do Linux nao foi muito incentivado, ainda tenho algumas duvidas e os computadores dos polos nao tem programas Microsoft* [*sic*] *(Nadir).*
>
> *Com muita dificuldade aprendi o suficiente para fazer as atividades .as vezes erro mas com ajuda de alguma colega consigo fazer.mas tenho muita dificuldade ainda* [*sic*] *(Marina).*

Temos nessas mensagens a voz de alunos que, ao concluir o curso ainda demonstram ter dificuldades para usar as tecnologias, além daqueles que por dificuldades de uso e/ou de acesso, não chegaram a postar suas mensagens nos fóruns e questionários onde coletamos esses depoimentos. E, ainda, aqueles que abandonaram o curso ao longo do processo por sentirem-se incapazes diante das demandas de acesso e de uso das tecnologias digitais.

Há todo um universo de motivos que podem levar os sujeitos a abandonarem o curso de graduação a distância ou a concluí-lo mesmo participando pouco do ambiente virtual de aprendizagem ou não terem vivenciado um processo de letramento digital. Dentre esses motivos, podem estar as dificuldades de acesso e a falta de habilidades no uso dos recursos tecnológicos demandados pelo curso, conferindo assim um papel limitador e de exclusão das tecnologias. Entretanto, o potencial inclusivo e de mediação da aprendizagem não pode ser ignorado.

---

[52] De um total de 292 respondentes, 11 sujeitos explicitaram na autoavaliação ainda ter dificuldades com o uso das tecnologias. Por coincidência (ou não), 6 deles não haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, por esse motivo, não iremos transcrever suas mensagens.

Observamos que há, muitas vezes, uma expectativa equivocada em torno das condições de letramento digital e acadêmico com que os alunos chegam à universidade. Bandeira (2009) observou que a própria instituição de ensino superior enxerga o aluno que está ingressando no curso de graduação como usuário pleno das tecnologias, capaz de logo na entrada já fazer sua matrícula pela internet e sem dificuldades responder às demandas de uso das tecnologias ao longo do curso, como se estar preparado para isso fosse algo óbvio. Mas Bandeira observou também que para muitos estudantes, principalmente os das camadas populares, essa preparação não existe, nem antes e nem durante a sua passagem pela universidade. Nesta pesquisa, somos levados a pensar também nas condições de letramento digital de tantos sujeitos moradores em cidades do interior, muitos em zona rural, e com condições, por vezes, precárias de acesso às tecnologias digitais (mais especificamente computador e internet), conforme demonstraram alguns dados com que trabalhamos no capítulo 3.

Em um estudo acerca das relações de alunos de cursos de graduação em Pedagogia com a escrita nas práticas de letramento acadêmicas, Marinho (2010) encontrou muitas queixas de professores e dos próprios alunos por estes não saberem ler e escrever textos acadêmicos. É como se fosse natural que é na Educação Básica que se aprende a ler e a escrever, não importando o gênero – se passou no vestibular, já sabe. Mas Marinho chama atenção para o fato de que o gênero acadêmico está presente na universidade e não na Educação Básica e que, assim, o sujeito não vivenciou esse gênero antes. A autora cita Bakhtin e acredita que a forma de se pensar o problema

> se apoia em uma concepção enunciativa da linguagem, especialmente na teoria dos gêneros de Bakhtin, para a qual o domínio de um gênero depende da experiência, da inscrição dos indivíduos nas esferas que os produzem e deles necessitam (MARINHO, 2010, p. 383).

Nesta pesquisa, fomos levados a compreender que a apropriação do gênero caracteriza, assim, o processo de letramento vivenciado pelo sujeito e favorece a sua inserção em determinado campo discursivo ou esfera social.

Conforme nos lembra Bakhtin, “é de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço” (1997, p. 304) e esse domínio se adquire por meio da experiência, da vivência dentro daquele contexto em que o gênero se produz.

Compreendendo que o fenômeno do letramento está intimamente relacionado aos diferentes gêneros discursivos e que estes, por sua vez, são constituídos por “um repertório aberto e heterogêneo de formas de enunciados que vão se organizando, ao longo do tempo histórico, relacionados a determinados conteúdos e situações sociais” (GOULART, 2007, p. 47), veremos que a condição letrada inclui diferentes estratégias de uso da língua, nos diferentes contextos e experiências vividas pelo sujeito, inclusive na sua atuação em uma rede sociotécnica, em um ambiente virtual de aprendizagem, no contexto acadêmico.

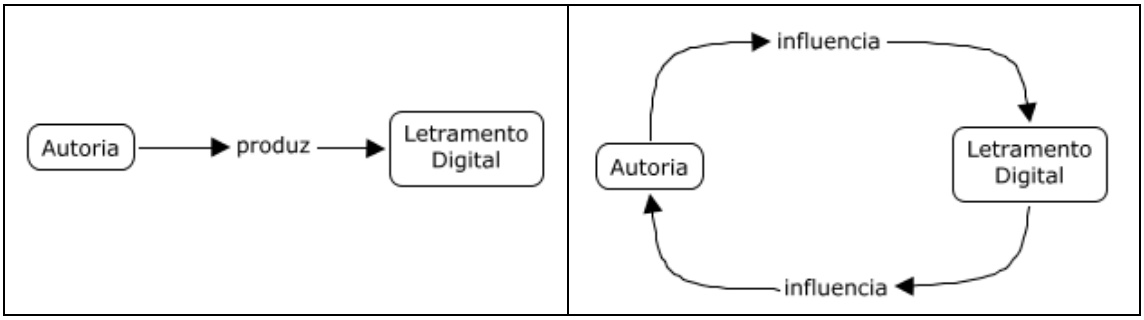
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo finalizamos o trabalho, apresentando nossas principais inferências, já que a maior parte delas já está presente ao longo dos capítulos anteriores, conforme propusemos. O momento de concluir é, pois, o momento de fechar, de encerrar, de parar. Olhando para todo o processo – de pesquisa, de estudo, de busca, de escrita, de leitura, de análise, de interação, de aprendizagem – apresentamos nossas conclusões como fruto de um percurso, que será sinteticamente descrito no primeiro tópico deste capítulo. Em seguida, buscamos destacar as possíveis contribuições do estudo, retomando os objetivos que o moveram. Ao final, indicamos algumas das limitações que percebemos no caminho, assim como as possibilidades de outros estudos que se abrem a partir deste.

6.1 O percurso da pesquisa

Os primeiros passos

Partindo do problema de pesquisa proposto, nos dispusemos a investigar como a participação em contextos de autoria na internet pudesse se manifestar no processo de letramento digital vivenciado por sujeitos atuando em um ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, trabalhamos inicialmente com esses dois focos conceituais – autoria e letramento digital – ingenuamente, numa relação de causa e efeito, como apresenta a Figura 20 (a). Ainda durante os primeiros estudos teóricos e discussões favorecidas pelo nosso grupo de pesquisa, já foi possível perceber que a relação entre esses conceitos era recíproca, como se vê na Figura 20 (b), e mais complexa do que previámos.



(a) (b)

Figura 20 - Relação entre os conceitos 'Autoria' e 'Letramento Digital'.

Os estudos empreendidos acerca do letramento digital levaram-nos, numa primeira fase da investigação, a conhecer o perfil tecnológico dos sujeitos no que se refere ao uso de tecnologias digitais necessárias à participação em um ambiente virtual de aprendizagem, conforme dados apresentados no capítulo 3. Os sujeitos deste estudo estão em cidades interioranas, são, em sua maioria, provenientes de escolas da rede pública, cursando sua primeira graduação, com raros casos de experiências anteriores relacionadas ao contexto do ensino superior à distância e, ainda, com índice discreto de utilização das tecnologias digitais antes de ingressarem no curso.

É fato que o acesso a tais tecnologias foi se ampliando, a ponto de ao final da primeira metade do curso, termos 76,5% dos alunos possuindo computadores em sua residência e 68,8% tendo também acesso à internet. O acesso a computadores e à internet em outros espaços (laboratório de informática do polo, local de trabalho, casa de amigos e parentes ou *lan houses*) também era feito por 74,1% dos alunos.

Percebemos que os sujeitos não eram iletrados tecnologicamente, mas muitos deles não estavam preparados em relação às tecnologias demandadas pelo uso de um ambiente virtual de aprendizagem. Mas, ao longo do tempo, eles foram se apropriando do uso de novos recursos tecnológicos, conforme demonstram os gráficos no capítulo 3. Antes de iniciar a graduação, as pessoas apresentavam condições de letramento

digital distintas das que apresentaram após dois anos de curso e do momento em que este estava sendo concluído.

Essa mudança no acesso e no uso que as pessoas faziam das tecnologias digitais certamente teve influências oriundas de outras esferas, além do fato de estarem em um curso de graduação. Entretanto, não se pode negar que as demandas e as práticas instauradas pelo uso do ambiente virtual de aprendizagem mudaram a rotina e o perfil tecnológico de muitos desses alunos. Podemos dizer que o uso que os alunos fizeram das tecnologias digitais ao longo do curso superaram o uso técnico, já que tal recurso foi inserido em suas práticas acadêmicas, em práticas de leitura e escrita na tela, necessárias ao contexto do curso. Para além da digitação de textos (algo que o outro pode fazer por mim), a navegação e a escrita *online* requer que o próprio sujeito tome as rédeas da situação.

Neste ponto voltamos ao estudo realizado por Bandeira (2009) acerca do processo de letramento digital vivenciado por alunos do curso de Pedagogia presencial, lembrando que a autora conclui que a situação de algumas pessoas excluídas digitalmente ao início do curso não mudou muito ao longo dos dois anos em que foram acompanhados. No curso presencial, as tarefas relacionadas ao uso das tecnologias digitais são sempre realizadas pelos mesmos alunos que já possuem as habilidades para tal. A eles cabe montar uma lista de *e-mails* da turma, repassar materiais digitalizados aos colegas e, nos trabalhos em grupo, eles fazem as apresentações multimídia, digitam e fazem a formatação dos textos. Àqueles que não possuem essas habilidades são solicitadas outras formas de contribuição. Sem levar a cabo uma comparação, até porque não trabalhamos com os mesmos parâmetros de análise que Bandeira (2009), podemos dizer que o uso das tecnologias digitais demandadas no curso a distância favoreceu um processo de apropriação dessas tecnologias pelos sujeitos, constituindo um processo de letramento digital na formação inicial do professor.

Num segundo momento da investigação, voltamos o nosso olhar para a escrita no ambiente virtual de aprendizagem. Pudemos identificar e

descrever algumas das formas de organização das interações nos fóruns *online*, verificando as principais características estruturais e organizacionais (sequências, organizadores globais, marcadores conversacionais verbais, coerência conversacional e organização de tópicos), chegando a propor algumas interpretações e considerações interessantes ao ensino a distância. Ao detalharmos e analisarmos os itens relacionados ao conteúdo das mensagens postadas e à existência ou não de trocas comunicativas, estávamos explicitando, de forma sistematizada, aspectos inerentes ao exercício da autoria e ao funcionamento de um fórum *online* em um ambiente virtual de aprendizagem. Examinamos também os textos produzidos nos *wikis* e *blogs*, realizando inicialmente uma análise exploratória do conteúdo, de onde destacamos nossas inferências e algumas interpretações possíveis.

Observando a escrita dos sujeitos nesses diferentes espaços, pudemos perceber as tendências de um processo de autoria, seja quando estavam narrando suas experiências no estágio, ou respondendo às solicitações das tutoras, respondendo dúvidas dos colegas ou mesmo respondendo a uma tarefa. Vimos situações que colocaram o sujeito numa atitude responsiva ativa e não somente de leitor de materiais postados por uma equipe de tutoria.

Não temos propriedade para inferir sobre as práticas de escrita em documentos de texto que são posteriormente enviados/postados no ambiente virtual, já que tal atividade pode ser, e muitas vezes o é, manuscrita em papel e depois digitada por outra pessoa. Diferentemente, na escrita *online*, mesmo que inicialmente também seja manuscrita e posteriormente digitada e requeira ao auxílio de outra pessoa, com o tempo, o sujeito se vê estimulado a fazer por si mesmo, a digitar e enviar suas mensagens.

Durante essas análises, ainda antes do exame de qualificação, deparamo-nos com a multimodalidade presente no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse ambiente, temos o leiaute da tela, blocos de texto, elementos gráficos e muitos *links*, sendo que diferentes escolhas podem ser feitas por meio deles. A multimodalidade é muitas vezes caracterizada pela

presença de mais de uma modo/mídia - texto e imagem; imagem e som; texto, vídeo e som, dentre outras combinações possíveis – desde que trabalhem juntos na construção dos sentidos. Entretanto, mesmo se no ambiente virtual em estudo não temos sons ou vídeos, ou mesmo imagens, esse ambiente é multimodal, porque a tela e o que nela está é uma entidade visual, mesmo que seja um bloco de texto escrito. A escrita pode ser vista como blocos de texto na tela, e isso é uma gramática visual, onde a multimodalidade está presente, em relação estreita com o exercício da autoria, influenciando diretamente as escolhas, a navegação e a escrita *online*, conforme apresentaram nossas análises no capítulo 5.

O exame de qualificação

Ao chegar ao exame de qualificação, tínhamos um tripé teórico, apoiado nos conceitos de autoria, letramento digital e multimodalidade. Os dados já estavam coletados (referentes aos quatro primeiros semestres do curso em estudo) e as análises iniciadas. As contribuições das professoras Isabel Frade e Margarete Axt, presentes naquele momento, possibilitaram o delineamento dos caminhos a seguir, tanto para o aprofundamento teórico-metodológico quanto para a análise dos dados. Dentre tais contribuições, destacamos, sem reduzir a estas: caracterizar e considerar mais o contexto no estudo, dando mais detalhes sobre o curso de Pedagogia UAB/UFMG; explicitar a teoria de análise, definindo se análise do discurso francesa, filosofia da linguagem ou análise textual; incluir no referencial teórico os estudos sobre gêneros discursivos; ampliar a coleta de dados até o final do curso de Pedagogia UAB/UFMG; para além do letramento digital, observar o letramento acadêmico que aparecia nos dados.

O estágio sanduíche

Após o exame de qualificação, tivemos a oportunidade de contar com as contribuições do professor Gunther Kress, durante estágio sanduíche realizado por mim no Instituto de Educação da Universidade de Londres. O objetivo inicial era de melhor compreender a multimodalidade presente no

ambiente virtual de aprendizagem, a partir de dados já recortados e de uma análise já iniciada. Nos primeiros meses, voltamo-nos para esse foco, o que resultou em um artigo apresentado em um evento na Universidade do Minho[53], em maio de 2011.

Entretanto, mais do que aprofundar nos estudos sobre a multimodalidade, o professor Kress sugeriu-me compreender a constituição e a apropriação de novos gêneros discursivos no ambiente virtual de aprendizagem, coincidentemente ao que havia sido sugerido pela banca no exame de qualificação. Assim, ainda sob sua orientação, empreendi as leituras e análises que resultaram na primeira parte do quinto capítulo desta tese.

A reta final

Na etapa final de análise de dados e de escrita da tese, retomamos o nosso olhar para os contextos de autoria, reconhecendo ali a constituição e a apropriação de gêneros discursivos característicos daquela esfera de comunicação verbal – o gênero digital e o gênero acadêmico. O reconhecimento do letramento acadêmico que se deu ao lado do letramento digital demonstra o movimento desta pesquisa na compreensão do contexto e das influências que ele exerce sobre as variáveis que pretendíamos estudar, mostrando-nos que essas variáveis não se constituem isoladamente, mas em constante diálogo com a realidade em que se insere. A filosofia da linguagem permitiu-nos perceber essa dimensão da interação verbal que ali se constituía, fortemente marcada pela realidade imediata e pelo meio social mais amplo.

6.2 Possíveis contribuições

Entendemos que as análises apresentadas neste trabalho puderam trazer, inicialmente, contribuições importantes para a reflexão acerca das

[53]Ver Medeiros, Kress e Nascimento, 2011.

condições de letramento digital e acadêmico no contexto do curso de Pedagogia da UAB/UFMG e do uso dos espaços de autoria em um ambiente virtual de aprendizagem. Desse modo, acreditamos ter trazido elementos acerca das diferentes condições de letramento digital e até mesmo de dificuldades de utilização que os indivíduos apresentam em relação às tecnologias digitais. A análise da prática discursiva desses sujeitos ao longo de todo o processo trouxe elucidações também acerca da produção escrita na internet, buscando conhecer o processo sob o ponto de vista do sujeito em estudo, autor e leitor, percebendo suas singularidades, concepções e demandas acerca das tecnologias digitais.

Assim como não se pode conceber uma dicotomia entre alfabetização e letramento, por não ser a escrita um simples código e, portanto, não há um aprendizado da mera codificação e decodificação, percebemos que também não se deu, no âmbito das tecnologias digitais, um aprendizado somente técnico, pois ele acontecia ao mesmo tempo em que o sujeito estava usando as tecnologias com interesses e finalidades específicos de um contexto, e esse uso já implica um entendimento para além da técnica. A autoria pode ter favorecido esse uso social da tecnologia, fazendo com que cada vez menos o aprendizado se restringisse a uma técnica e passasse, isso sim, a corresponder aos diferentes usos que os indivíduos iam fazendo daquilo que aprendiam. Ao abrirmos o nosso olhar para o letramento acadêmico que se mostrava nos contextos de autoria, na escrita *online*, reconhecemos o uso das tecnologias digitais de forma contextualizada.

Os espaços de autoria (fóruns, *blogs* e *wikis*) com os quais trabalhamos em nossa pesquisa representam espaços sociais de manifestação de novos gêneros discursivos e de convivência com os gêneros já utilizados pelos sujeitos, numa perspectiva híbrida entre o oral e o escrito e entre o novo e o já conhecido. Nesse sentido, consideramos que as condições de letramento digital reveladas pelos sujeitos durante a utilização desse ambiente sinalizaram, em suas práticas discursivas, importantes indícios das respostas que buscávamos nesta pesquisa.

É importante compreendermos que o ambiente virtual de aprendizagem é um espaço que viabiliza a distribuição da informação e a comunicação entre tutores e alunos, entre alunos e alunos e entre tutores e tutores. Uma comunicação de mão dupla, onde todos devem poder participar postando suas mensagens, tarefas e materiais de estudo. Desse modo, para favorecer a atitude responsiva e ativa do sujeito, é importante que esse ambiente se configure como um contexto de autoria, com espaços abertos à escrita do aluno. Que não seja um ambiente usado apenas com fins informativos (avisos, textos, etc), mas também como espaço de mediação, de diálogo, de discussão sobre os temas curriculares.

Nossas análises acerca da multimodalidade presente nesses contextos de autoria nos mostraram que os recursos tecnológicos favorecem desde simples formatações (negrito, itálico, cor de letras) até caracterizações mais estruturais, como o leiaute, a organização visual da tela. Quando percebemos a escrita sendo tratada como blocos de texto, seja nas mensagens dos fóruns ou nas contribuições individuais nos *wikis*, confirmamos, como Kress (2003) afirma, que o leiaute também influencia a estrutura textual. Segundo o autor, consequentemente, recebem influência os significados do texto, a organização das ideias e as estruturas do conhecimento.

Nos exemplos apresentados no capítulo 5, percebemos que a multimodalidade não existe apenas a partir do uso de imagens gráficas ou de recursos de sons ou animações. É possível reconhecer a multimodalidade do texto a partir, por exemplo, de sua estruturação e apresentação na tela. A estrutura não sequencial e não linear de um fórum é um aspecto multimodal, assim como as diferentes formas de apresentar um texto (cores, espaçamentos, recuos, densidade, caixa alta, destaques etc). A multimodalidade se faz presente pela lógica sob a qual a tela e o que nela aparece estão. Reconhecer a multimodalidade no ambiente virtual de aprendizagem nos tem feito refletir sobre a sua composição, sobre os diferentes elementos disponíveis na tela e como eles concorrem na construção de significados. Os aspectos multimodais podem favorecer a

navegação e a escrita mais ricas e criativas e consequentemente que estimulem a iniciativa e a tomada de decisões, justamente por seu aspecto primeiro de possibilitar escolhas nas formas de representação e comunicação, a partir dos diferentes meios e modos (KRESS, 1997). Esses espaços de escrita são multimodais também porque neles o texto se constrói sob a influência da fala e da escrita – linguagem do dia a dia e linguagem acadêmica. São espaços que podem favorecer a expressão e a socialização de ideias e vivências, a comunicação, enfim. Num curso semipresencial ou totalmente a distância, tais espaços são essenciais para viabilizar o processo de letramento digital e acadêmico.

Esse olhar nos possibilita ainda perceber a escrita dos alunos no ambiente virtual não apenas sob os aspectos linguísticos, mas principalmente sob os aspectos socioculturais. Quando buscamos compreender por que o texto é escrito, para quem é escrito, como é escrito e o que mais podemos perceber a partir daquela escrita, estamos reconhecendo o processo educativo nesse ambiente como linguisticamente e socialmente constituído. E toda essa construção se dá a partir de uma ocasião social (KRESS, 1989), das condições de produção, da esfera de comunicação verbal.

Na educação a distância, em que o leitor (aluno ou tutor) encontra-se distante temporalmente e geograficamente de quem produziu ou escreveu cada tela, compreender essa construção de significados pelo sujeito muito pode contribuir no planejamento e na organização dos ambientes virtuais de aprendizagem. E, principalmente, a análise da escrita dos alunos sob tais perspectivas muito dão a conhecer sobre esses sujeitos e o seu processo de aprendizagem.

Por fim, ousamos sugerir que o que esta pesquisa conclui no contexto da educação a distância também tem suas aplicações no ensino presencial, a partir do uso de tais tecnologias como mais uma estratégia pedagógica potencializadora do processo de ensino e aprendizagem. Contextos de autoria como os que aqui analisamos (fóruns, *wikis* e *blogs*) têm sido utilizados por muitos professores na educação básica e no ensino superior

presencial. Cabe reconhecermos e problematizarmos as contribuições que a escrita autoral nesses espaços traz para os processos de letramentos vivenciados pelos sujeitos.

6.3 Retomando o problema e os objetivos da pesquisa

No início deste trabalho, propusemo-nos à investigação de uma questão de pesquisa, assim delineada: *Como a participação em contextos de autoria na internet se manifesta no processo de letramento digital vivenciado por sujeitos atuando em um ambiente virtual de aprendizagem?*

Conforme explicitamos na introdução desta tese, a proposição que norteou o trabalho foi a de que possibilitar aos sujeitos oportunidades de expressão e de escrita, individual e coletiva, num ambiente virtual de aprendizagem favorece o processo de letramento digital. Acreditamos que, embora o caminho que nos levou às respostas foi diferente e mais complexo do que o que previámos, nossa proposição foi confirmada. Mesmo que não tenhamos um estudo comparativo entre nossos sujeitos e aqueles que, privados dos contextos de escrita em um ambiente virtual de aprendizagem tenham, por esse motivo, o letramento digital desfavorecido, o processo de constituição e de apropriação dos gêneros digital e acadêmico vivenciado e explicitado na escrita *online* nos dão a resposta na direção em que apontava a nossa proposição.

O meio pelo qual nos colocamos a buscar por essas respostas foram as práticas discursivas expressas na escrita *online*, considerando que estas poderiam, ao mesmo tempo, ter sua produção favorecida pelos contextos de autoria e, ainda, indicar o processo de letramento digital vivenciado pelos sujeitos. Mais do que isso, as práticas discursivas revelaram a apropriação de novos gêneros discursivos – o digital e o acadêmico.

Voltemos também aos objetivos que orientaram o nosso olhar durante todo o processo investigativo, a saber:

- Identificar o perfil tecnológico do educador em processo de formação inicial;
- Acompanhar a participação de educadores em processo de formação em um ambiente virtual de aprendizagem que se configure como um contexto de autoria;
- Investigar a constituição de uma prática discursiva nesse ambiente;
- Analisar as relações entre o sujeito e o ambiente virtual multimodal durante esse processo;
- Analisar as interações entre os sujeitos, no ambiente virtual, durante esse processo;
- Analisar as condições de letramento digital manifestadas nos contextos de autoria.

A nosso ver, tais objetivos foram alcançados, em momentos distintos das etapas de investigação e por caminhos também distintos daqueles que prevíamos.

Num primeiro momento, conhecendo o perfil tecnológico, pudemos constatar mudanças nas condições de letramento digital apresentadas pelos sujeitos. Em seguida, acompanhando a participação desses sujeitos no ambiente virtual de aprendizagem e investigando as práticas discursivas que se constituíam nos contextos de autoria, buscamos compreender como se dava a relação desses sujeitos entre si e com o ambiente virtual por meio da sua escrita *online*. Ao final, analisando as condições de letramento manifestadas, pudemos alcançar um teor mais explicativo, concluindo que tais condições se deram por meio da apropriação de novos gêneros discursivos, possibilitada pela experiência vivenciada nos contextos de autoria *online*. Nosso mapa conceitual, ao final do estudo, apresentou a seguinte configuração:

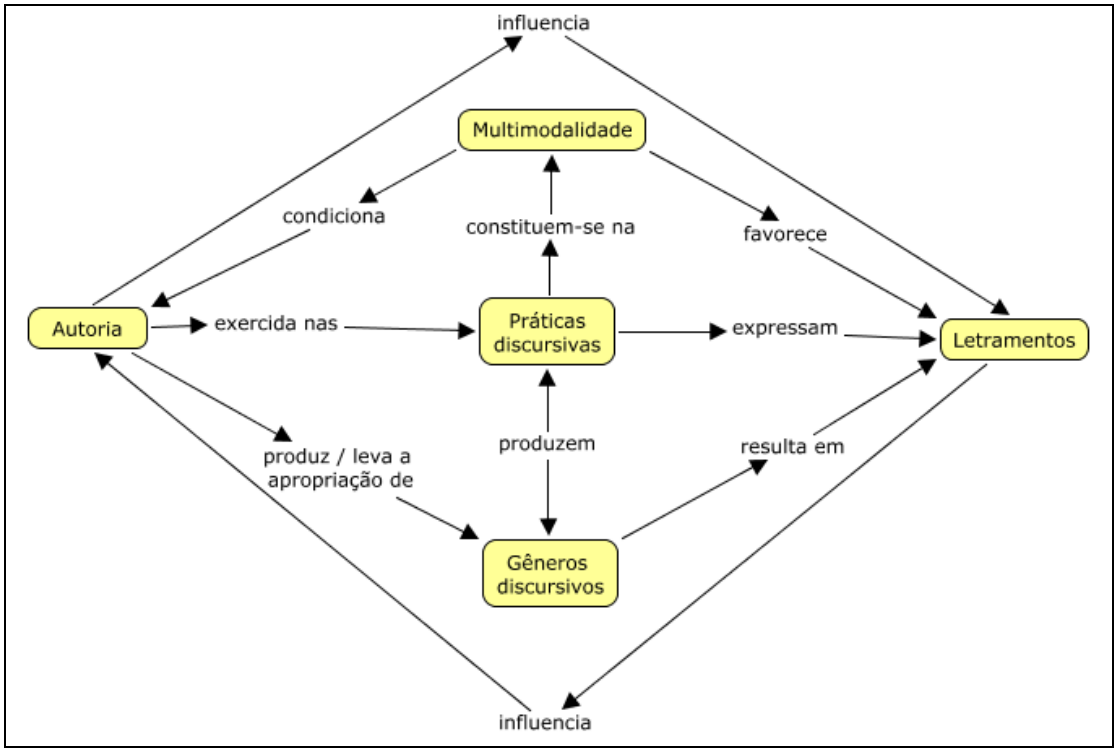


Figura 21 - Mapa conceitual da tese - versão final.

Em síntese, essa investigação, dentro de suas limitações, procurou destacar o papel determinante da autoria em ambientes virtuais de aprendizagem, reconhecendo a constituição e consolidação de novos gêneros – digital e acadêmico – explicitados nas interações entre os sujeitos e destes com o ambiente virtual, por meio da escrita *online*.

Há infinitos aspectos e variantes que influenciam e que contribuem na formação docente, no curso de Pedagogia, seja em toda uma oferta, em um polo, em uma turma, ou para uma única pessoa. Nosso trabalho não pretendeu e nem alcançaria compreender todo esse universo. Buscamos aqui conhecer melhor uma das facetas que na contemporaneidade compõem o processo formativo – a escrita autoral em um ambiente virtual. Se ao final, tivermos conseguido dar visibilidade a esse espaço de escrita e ao que nele se pode constituir, entendemos já ter trazido uma pequena, mas significativa contribuição.

6.4 Limitações da pesquisa

Das limitações que percebemos nesta pesquisa, algumas são oriundas das escolhas que fizemos quanto aos sujeitos e quanto aos contextos de autoria que seriam observados:

Os sujeitos da pesquisa – alunos de um curso de graduação em Pedagogia a distância, utilizando um ambiente virtual de aprendizagem. Neste ponto optamos por examinar a escrita dos alunos, sem abordar aspectos relacionados à escrita de tutores e professores, tampouco às práticas de mediação *online*. Tal escolha deu-se no intuito de evitarmos que o trabalho caminhasse rumo à comparação da mediação realizada em determinadas turmas, polos e respectivos tutores, ou que analisássemos a escrita do aluno em função da mediação realizada pelo tutor. Em ambos os casos estaríamos nos desviando de nossos objetivos.

Os contextos de autoria *online* – fóruns, *wikis* e *blogs*. Ao optar por examinar a escrita nesses espaços, não incluímos em nossas análises outras práticas de leitura e escrita que fazem parte do universo pesquisado, como a escrita do memorial e da monografia, a realização do estágio curricular e as leituras em material impresso.

Outras limitações apresentam-se como impossibilidades naturais de qualquer percurso, como a distância geográfica entre pesquisadores e o *locus* da pesquisa que, neste caso, privou-nos de conhecer melhor a realidade social e cultural de cada polo, de cada município, de cada um dos sujeitos.

6.5 Propostas para estudos futuros

Durante toda a pesquisa, diversas questões, além daquelas que já tínhamos, colocaram-se diante de nossas análises. Não as ignorávamos, mas precisávamos manter o foco no objetivo já delineado. Algumas dessas questões foram incorporadas a este trabalho, como as que se relacionavam

aos gêneros discursivos e ao letramento acadêmico. Muitas outras, entretanto, foram vistas por nós como possibilidades para outros estudos, sendo, por vezes, consequências das próprias limitações apresentadas no tópico anterior.

Mesmo que não tenhamos voltado o nosso olhar para a participação das equipes de tutoria, sabemos que essas pessoas – professores, tutores e gestores – não ficam de fora, eles estão presentes na escrita de nossos sujeitos, pois fazem parte das condições de produção. Temos, assim, algumas perguntas: em que medida as contribuições postadas pelos tutores atuam na constituição das práticas discursivas nos fóruns, *wikis* e *blogs*? Como as práticas discursivas de alunos e tutores em ambientes virtuais de aprendizagem podem contribuir com as relações pedagógicas que ali se constituem? Quais estratégias de ensino e de estudo são adotadas por docentes e discentes no ambiente virtual de aprendizagem? Quais saberes são mobilizados nesse processo?

As outras atividades acadêmicas, não incluídas como objeto de estudo nesta pesquisa, também participam das condições de produção. Quais seriam as relações entre a escrita no ambiente virtual de aprendizagem e a escrita do memorial e/ou da monografia? Qual a relação da escrita *online* com a realização do estágio curricular? Quais as implicações entre as práticas de leitura e escrita no material impresso e as do ambiente virtual de aprendizagem? Como se manifesta o letramento acadêmico em função dessas outras atividades?

O próprio formato do curso em estudo, não disciplinar, com equipes de tutoria que acompanham todo o percurso do aluno, certamente influenciou nas condições de produção das práticas discursivas que se estabeleceram, no processo evolutivo das relações e das interações entre os sujeitos.

Outra proposta de estudo encontra-se na direção de uma comparação entre o processo de letramento digital vivenciado por alunos de um curso a distância e aquele vivenciado por alunos de um curso presencial. Ou, ainda, que investigue a prática profissional de educadores egressos em ambos os

casos, buscando responder a tais questões: qual seria a postura desses sujeitos ao terem em sua vida profissional desafios e oportunidades relacionados ao uso das tecnologias digitais? Como se dá o uso das tecnologias digitais por educadores que vivenciaram sua formação inicial em um ambiente virtual de aprendizagem? Como esses educadores lidam com a docência *online*, com a tutoria? Ser aluno em EAD é fundamental para a formação do professor-tutor? Como a discência em EAD contribui para a docência em EAD?

E pensando nos sujeitos da minha pesquisa de mestrado (MEDEIROS, 2005), de onde nasceu toda a inquietação que resultou no projeto desta pesquisa, me vem a pergunta: poderiam os professores egressos de um curso que faz amplo uso das tecnologias digitais estarem mais aptos à participação em espaços colaborativos na *web*?

Além de todas essas perguntas que despontam a partir desta pesquisa, temos também um volume de dados coletados, por meio dos questionários e das observações virtuais, que não se esgotaram em nossas análises.

É curioso como se move o processo investigativo. Empreendemos a pesquisa a partir de perguntas, buscando conhecer, identificar, compreender, analisar, examinar, explicar (e tantos outros verbos) para, enfim, chegar às respostas. E quando pensamos tê-las encontrado, o que nos salta aos olhos são muitas outras perguntas. Talvez essa seja uma boa forma de compreendermos que cada pesquisa não possui um início e um fim em si mesma, mas seja um elo numa grande cadeia, respondendo ao que lhe precede e buscando respostas no que está por vir.

7 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999. (1ª edição: 1998).

AMORIM, Joni de Almeida. **Educação em Engenharia**: o desenvolvimento de um aplicativo de autoria para a elaboração de mapas conceituais e hipertextos. 2005. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. **Letramento digital nas interações online**: análise dos fóruns de discussão do programa de formação continuada em mídias na Educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

AXT, Margarete. Linguagem e Telemática: tecnologias para inventar – construir conhecimento. **Revista Educação Subjetividade & Poder**, UNIJUÍ - Ijuí / RS, v. 5, n. 5, p. 20-30, 1998.

_____. Comunidades virtuais de aprendizagem. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v.7, n.1, jan./jun. 2004.

_____. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. Palestra proferida em 17/08/2006, Evento “O Rosto e o Olhar”, UNISINOS.

AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi. Autoria coletiva, ambientes virtuais e formação: quando a aprendizagem reverbera o acontecimento. *In*: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia B. de Lucca; CARVALHO, Diana C. de (Org.). **Psicologia e Educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003, v. 1, p. 259-277.

AXT, Margarete *et al*. Produção coletiva em rede: é possível avaliar? **Novas Tecnologias na Educação**, v. 1 n. 1, fevereiro, 2003.

AXT, Margarete *et al*. Interação dialógica: uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n° 1, julho, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In:* BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326. (1ª edição, 1992; edição original em russo, 1979).

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006. (1ª edição: 1929).

BANDEIRA, Daniela Perri. **Trajetórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Raquel Goulart. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. *In*: MARINHO Marildes (org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB.) 2001, Coleção Leituras no Brasil. p. 199-214.

BEICHNER, Robert J. Multimedia editing to promote science learning. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, n. 3, p. 55-70, 1994.

BENAKOUCHE, Tâmara. Fatores Sociais e Culturais na Utilização Diferenciada de Redes Eletrônicas no Brasil: notas para discussão. **Anais do Seminário Preparatório sobre aspectos socioculturais da internet no Brasil**. 28-29, ago. 1995. Disponível em: <http://www.alternex.com.br/~esocius/t-tamara.html>. Acesso em: 09/11/2004.

BEZERRA, Eliana Souza. **A criança e a relação com a escrita:** o processo de autoria nos textos infantis. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

BRASIL, Decreto-lei nº 5.800, de 8 de junho de 2006.Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 23/07/2011.

CARDOSO, Isa Mara. **Andragogia em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CEBRIÁN, Juan Luis. **A rede**: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação. Tradução de Lauro Machado Coelho. São Paulo: Summus, 1999. (Coleção novas buscas de comunicação, v. 59).

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. *In:* COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 65-84. (1ª edição: 2002).

COSTA VAL, Maria da Graça *et al*. **Produção escrita:** trabalhando com gêneros textuais. Belo Horizonte: Ceale, UFMG, 2007.

DORON, Roland e PAROT, Françoise. **Dicionário de psicologia**. Tradução de Odilon Soares Leme. São Paulo: Ática, 2001.

DUARTE, Paulina Vieira e CRUZ, Déborah de Oliveira. **Redes sociais**: uma nova forma de prevenir. Laboratório de ensino a distância da UFSC. Disponível em: <http://www.led.ufsc.br/previnedrogas2/biblioteca>. Acesso em: 13/12/2003.

ELER, Denise e VENTURA, Paulo Cezar Santos. Alfabetização e letramento em ciência e tecnologia: reflexões para a educação tecnológica. *In*: VI Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. **Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007. v. 1. p. 1-12.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ENOQUE, Cynthia Freitas de Oliveira. **Escrita coletiva online**: uma experiência na formação inicial de educadores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FARIA, Rodrigo Silva de. A função autoria no ciberespaço. III Seminário de pesquisa em análise do discurso: sujeito e subjetividade. Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, 04, 05 e 06 de junho de 2008. **Caderno de resumos SEMAD**, 2008, v. único, p. 105. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/ileel/documentos/anais/caderno_resumos_semad_2008.pdf>. Acesso em 19/02/2010.

FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. (1ª edição em inglês: 1998).

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Tradução de Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Rio de Janeiro: Vega, 1992. (1ª edição: 1983).

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. *In*: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. (1ª edição: 2005).

FRANCELINO, Pedro Farias. **A autoria no gênero discursivo aula**: uma abordagem enunciativa. 2007. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FREITAS, Jackeline Spinola de. **A cultura técnica e o uso das novas tecnologias de informação**. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/viii-sipec/gt09/80-jackelinecompleto.htm>. Acesso em: 20/10/2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, São Paulo, julho de 2002.

_____. Letramento digital e a formação de professores. **28ª Reunião Anual da ANPEd**. 16 a 19 de outubro de 2005, CAXAMBU, MG.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; PEREIRA, Maria Leopoldina. Práticas de escrita e autoria: a utilização dos *blogs* literários nas aulas de língua portuguesa*. In*: **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, 2009, Belo Horizonte. III Encontro Nacional sobre Hipertexto, 2009. p. 105-105.

GLÓRIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Estratégias de leitura de *sites* em escola pública de Belo Horizonte. *In:* **VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, Belo Horizonte, 2005a.

_____. Gestos, comportamentos e sociabilidades dos alunos-usuários em situação de produção e recepção de texto digital. *In:* **XXVIII Reunião da Anped**, Caxambu, 2005. Anais do XXVIII Reunião da Anped, 2005b.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. *In*: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Org.).

Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. (1ª edição: 2005).

GRAELLS, Pere Marquès. **La cultura tecnológica en la sociedad de la información**. Departamento de Pedagogia Aplicada, Facultad de Educación, UAB, Espanha, 2000. Disponível em: <http://dewey.uab.es/pmarques/si.htm>. Acesso em: 18/11/2004.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, mai./jun./jul./ago. 1998.

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

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução: Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 1986.

KRESS, Gunther. **Linguistic processes in sociocultural practice**. Oxford University Press, 1989.

_____. **Before writing: rethinking the paths to literacy**. London: Routledge, 1997.

_____. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

_____. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. (1ª edição: 1986).

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994. (Coleção Trans).

LEIVA, Willie Dresler. **Um modelo de hipertexto para apoio ao ensino mediado pela *web***. 2003. Tese (Doutorado em Ciências da Computação e Modelagem Computacional). USP São Carlos, São Carlos, 2003.

LEMOS, André. Les communautes virtuelles. *In*: **Sociétés**, n. 45, Ed. Dunod, Paris, 1994. Disponível em:

<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/cvirtual.html>. Acesso em: 09/11/2004.

_____. **As estruturas antropológicas do cyberespaço**. *In*: Textos de Cultura e Comunicação, n. 35, Facom/Ufba, jul. 1996. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/estrcy1.html>. Acesso em: 09/11/2004.

_____. Cibercidades: um modelo de inteligência coletiva. *In*: LEMOS, André (Org). **Cibercidade**: as cidades na cibercultura. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais, 2004, p. 19-26.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu as Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Carla da Silva. **Aspectos discursivos da constituição da autoria em resenhas acadêmicas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

LIMA, Gielton de Barros. **Práticas de estudos de alunos mediados pelo CD-ROM "Física Animada - Termodinâmica" no ensino médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

LIMA, Márcia Dias de Alencar. **Ambiente de autoria de cursos hipermídia estendidos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência). Instituto Tecnológico de Aeronáutica, São José dos Campos, SP, 2002.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. *In:* BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 151-166. (1ª edição: 2005).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5ª ed./8ª imp. São Paulo: Editora Ática, 2006. (1ª edição: 1986).

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36. (1ª edição: 2002).

MARINHO, Marildes. **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2001.

_____. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MEDEIROS, Zulmira. **A apropriação da cultura tecnológica na formação das redes sociotécnicas**: um estudo sobre o portal da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MEDEIROS, Zulmira *et al*. Mentoring in Distance Education: Mediation Practices in Online Discussion Forums. **V International Conference on Multimedia and ICT in Education (m-ICTE2009)**. Lisboa, Portugal, 2009.

MEDEIROS, Zulmira; NASCIMENTO, Silvania Sousa do. Interações discursivas em um fórum *online*. *In:* **Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - ANPEDINHA**. São Carlos: Cubo Multimídia, 2009.

MEDEIROS, Zulmira; NASCIMENTO, Silvania Sousa do; KRESS, Gunther. A multimodalidade em um ambiente virtual de aprendizagem. *In:* **Actas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges**: Perspectivas de Inovação. Braga: Edição do Centro de Competência da Universidade do Minho, 2011. v. 1. p. 1547-1557.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. **Docência online**: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MORAES, Maria Cândida. Educação à distância e a ressignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. *In:* MORAES, Maria Cândida; PESCE, Lúcia; BRUNO, Adriana Rocha (Org.). **Pesquisando Fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 143-156, 1998.

MUNIZ, Fabyana Gomes. **Letramentos e formação de professores em ambiente virtual**: do escolar ao profissional. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2009.

NASCIMENTO, Silvania Sousa do. A linguagem e a investigação em Educação Científica: uma breve apresentação. *In:* Nardi, Roberto (Org.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil**: alguns recortes. Bauru: ABRAPEC, 2007, p.131-142.

_____. Memórias e posições enunciativas na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 149-166, 2009.

OLIVEIRA, José Maria Parente de. **Modelo de referência para sistemas hipermídia adaptativos educacionais**. 2004. Tese (Doutorado em Ciência). Instituto Tecnológico de Aeronáutica, São José dos Campos, 2004.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. Considerações sobre mito e autoria no universo das práticas letradas: panorama geral e rumos da análise. *In*: XV Seminário de Teses em Andamento, 2009, Campinas. **Caderno de Resumos do XV SETA**, 2009. v. único. p. 70-71. Disponível em: <http://xvseta.files.wordpress.com/2009/11/caderno_de_resumos_tela.pdf>. Acesso em 19/02/2010.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira; RECUERO, Raquel da Cunha. Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, dezembro 2003.

REZENDE, Flavia; CASTELLS, Marina. A construção social de significados e argumentação em um fórum de discussão para formação continuada de professores de física. *In:* NASCIMENTO, Silvania Sousa do; PLANTIN, Christian (Org.). **Argumentação e ensino de ciências**. Curitiba: CRV, 2009, p. 86-101.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. **Navegar lendo, ler navegando** - Aspectos do Letramento Digital e da Leitura de Jornais. 2008. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SAADE, Débora Christina Muchaluat. **Relações em linguagens de autoria hipermídia**: aumentando reuso e expressividade. 2003. Tese (Doutorado em Informática). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SAMPAIO, Marisa Narcizo e LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. (1ª edição: 1999).

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Sandro Luiz da. **Letramento digital de professores em contexto de formação continuada**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência e Educação, Campinas, v. 23, p. 143-160, dez. 2002.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. V. 9, n. 52, jul/ago 2003, p.14-21.

SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. (1ª edição: 1998).

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; SANDE, Iêda Carvalho; NOGUEIRA JUNIOR, Luiz Alberto Ambrósio. Formação continuada de professores em cursos a distância: novas perspectivas do processo ensino-aprendizagem. **X Congresso Internacional de Educação a distância**, Porto Alegre, 30 de setembro a 03 de outubro de 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**.** Organizadores Michael Cole *et al*; tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (1ª edição: 1984).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Autorização

Faculdade de Educação da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha
31270-910 – Belo Horizonte-MG
Tel.: 31 3409-5346 / Fax: 31 3409-5311
dir@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

À
Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Coordenadora do Curso de Pedagogia – UAB/UFMG

Eu, Zulmira Medeiros Roque, sou aluna do Programa de Pós-graduação em Educação "Conhecimento e Inclusão Social" da FaE/UFMG, na linha de pesquisa "Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos", em nível de doutorado, sob a orientação da Profa. Dra. Silvania Sousa do Nascimento. A pesquisa que pretendemos desenvolver tem como título "LETRAMENTO DIGITAL EM CONTEXTOS DE AUTORIA NA INTERNET".

O objetivo geral da pesquisa é investigar a constituição de uma prática discursiva entre educadores que atuem em uma rede sociotécnica, num ambiente virtual de aprendizagem e, nessa prática, buscar compreender as implicações da participação em contextos de autoria sobre o processo de letramento digital vivenciado por esses sujeitos. Os resultados dessa pesquisa poderão trazer elucidações acerca dos diferentes níveis de letramento digital e até mesmo de dificuldades de utilização que os indivíduos apresentam em relação às tecnologias digitais. A análise da prática discursiva desses sujeitos ao longo de todo o processo tende a trazer contribuições também para a compreensão da produção de conteúdo na internet, por buscar conhecer o processo sob o ponto de vista do sujeito em estudo, autor e leitor, percebendo suas singularidades, razões, concepções e demandas acerca das tecnologias digitais.

Em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, estamos apresentando este Termo de Autorização, para que possamos realizar a pesquisa no contexto do curso de Pedagogia a distância da UAB/UFMG.

Por estar estruturado em um ambiente virtual de aprendizagem e ser acessível a indivíduos com diferentes perfis tecnológicos, o referido curso se constitui um espaço bastante apropriado para a realização dos estudos empíricos necessários à nossa pesquisa. Os tutores e alunos que concordarem em participar como voluntários nesse estudo poderão ter observadas e analisadas as suas contribuições no ambiente virtual do curso, serem convidados a responder questionário(s) e, possivelmente, serem entrevistados(as).

Esclarecemos que o projeto de pesquisa encontra-se em fase de apreciação pelo COEP – Conselho de Ética em Pesquisa, já tendo sido aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE.

Na expectativa de contar com sua autorização, agradecemos antecipadamente.

Zulmira Medeiros Roque - Doutoranda

Profa. Dra. Silvania Sousa do Nascimento - Orientadora

Belo Horizonte, 15 de março de 2009.

DE ACORDO: Ângela M de Freitas Dalben

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Zulmira Medeiros Roque, aluna do curso de doutorado em "Educação: Conhecimento e Inclusão Social", da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Silvania Sousa do Nascimento, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FaE- UFMG, convidam você a participar do estudo intitulado **"LETRAMENTO DIGITAL EM CONTEXTOS DE AUTORIA NA INTERNET"**.

O **objetivo** geral da pesquisa é investigar a constituição de uma prática discursiva entre educadores que atuem em uma rede sociotécnica, num ambiente virtual de aprendizagem e, nessa prática, buscar compreender as implicações da participação em contextos de autoria sobre o processo de letramento digital vivenciado por esses sujeitos.

Os **resultados** desta pesquisa poderão trazer elucidações acerca dos diferentes níveis de letramento digital e até mesmo de dificuldades de utilização que os indivíduos apresentam em relação às tecnologias digitais. A análise da prática discursiva desses sujeitos ao longo de todo o processo tende a trazer contribuições também para a compreensão da produção de conteúdo na internet, por buscar conhecer o processo sob o ponto de vista do sujeito em estudo, autor e leitor, percebendo suas singularidades, razões, concepções e demandas acerca das tecnologias digitais.

Se você concordar em participar como voluntário nesta pesquisa, poderá ter observadas e analisadas as suas contribuições no ambiente virtual do curso, ser convidado a responder questionário(s) e, possivelmente, ser entrevistado(a) pelas pesquisadoras.

Todos os **dados** coletados nesta pesquisa **são confidenciais**, logo, as identidades dos participantes não serão reveladas publicamente em nenhuma hipótese. Os dados brutos coletados (levantamentos e transcrições feitos a partir do ambiente virtual, questionários preenchidos, fitas de áudio usadas nas entrevistas) serão guardados em local seguro de acesso controlado pelas pesquisadoras. Após um período de cinco anos, todo esse material será destruído, preservando-se apenas a tese de doutorado como um registro escrito, com os nomes dos participantes alterados.

Os **riscos** da influência negativa deste projeto na aprendizagem e no rendimento escolar são mínimos, uma vez que as pesquisadoras estarão realizando suas observações por meio de um acompanhamento sistemático no ambiente virtual de aprendizagem e, eventualmente, aplicando questionários e realizando entrevistas. Entretanto, caso haja relatos da influência negativa dos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa será imediatamente interrompida.

Caso necessite entrar em **contato** antes ou durante a pesquisa, você poderá fazê-lo diretamente às pesquisadoras (por telefone ou e-mail) ou ao Conselho de Ética e Pesquisa – COEP – Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005; CEP.: 31270-901, Belo Horizonte, Minas Gerais; Telefax: (031) 3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

As pesquisadoras,

Profa. Dra. Silvania Sousa do Nascimento
silnascimento@ufmg.br - (31) 3409-6207

Zulmira Medeiros Roque
zulmiram@ufmg.br – (31) 3422-2360

Data: 01 / 06 / 09.

Eu, <seu nome> _____,
estou ciente de que tenho total liberdade para esclarecer qualquer dúvida em relação à pesquisa ou à minha participação, antes ou depois do meu consentimento. Entendo que não receberei qualquer compensação por participar e que minha avaliação no curso não será influenciada pela minha participação na pesquisa. Compreendo que minha participação neste projeto é voluntária, e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, assim que notificar o responsável pela pesquisa, sem necessidade de me justificar. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com o exposto acima e dou meu consentimento. Declaro estar recebendo uma cópia assinada deste termo de consentimento.

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

APÊNDICE C – Primeiro Questionário aplicado aos alunos

1- Você possui computador em casa? *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Sim, 1 computador PC
( ) Sim, 1 notebook
( ) Sim, mais de 1 computador PC
( ) Sim, mais de 1 notebook
( ) Não possui computador PC e nem notebook (passe para a pergunta 10)

2- Em que parte da casa ele(s) fica(m)? *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Na sala
( ) No seu quarto
( ) No quarto do(a) seu(ua) filho(a) e/ou irmão(ã)
( ) No mesmo cômodo em que fica a TV
( ) Num cômodo só para uso do computador
( ) Outro (especifique na questão seguinte)

3- Se outro, especifique:

4- Quem usa esse computador em sua casa? *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Você
( ) Seu(s) filho(s)
( ) Esposo/esposa
( ) Irmão(ã)
( ) Seus pais
( ) Outros (especifique na questão seguinte)

5- Se outros, especifique:

6- Quantas horas, por semana, você usa o computador em sua casa? *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Menos de 3 horas
( ) De 3 a 10 horas
( ) Mais de 10 horas

7- Em que dia/horário você normalmente usa o computador em sua casa? *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Durante a semana - pela manhã
( ) Durante a semana - à tarde
( ) Durante a semana - à noite
( ) Nos fins de semana - pela manhã
( ) Nos fins de semana - à tarde
( ) Nos fins de semana - à noite

8- No computador, em sua casa, você tem acesso à internet? *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Sim
( ) Não (passe para a pergunta 10)

9- Como é a sua conexão? *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Discada
( ) Banda larga
( ) Via rádio

10- Você usa computador em outro(s) espaço(s), que não em sua casa? *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Sim
( ) Não (passe para a pergunta 17)

11- Onde? *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Em casa de amigos e/ou parentes
( ) Na escola em que trabalha e/ou faz estágio
( ) No seu trabalho (não trabalha em escola)
( ) No laboratório no polo
( ) Em *lan houses*
( ) Outros (especifique na questão seguinte)

12- Se outros, especifique:

13- Em que dia/horário você normalmente usa computadores nesses espaços (fora de sua casa)? *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Durante a semana - pela manhã
( ) Durante a semana - à tarde
( ) Durante a semana - à noite
( ) Nos fins de semana - pela manhã
( ) Nos fins de semana - à tarde
( ) Nos fins de semana - à noite

14- Quantas horas, por semana, você usa o computador nesses espaços (fora de sua casa)? *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Menos de 3 horas
( ) De 3 a 10 horas
( ) Mais de 10 horas

15- Você utiliza internet em computadores nesses espaços (fora de sua casa)? *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Sim
( ) Não (passe para a pergunta 17)

16- Como é a conexão? *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Discada
( ) Banda larga
( ) Via rádio

PARTE 2 – CONHECIMENTOS DE INFORMÁTICA ANTERIORES AO CURSO DE PEDAGOGIA

17- Antes de iniciar o curso de Pedagogia pela UAB, os seus conhecimentos e práticas em relação aos editores de textos (exemplo: Word) correspondiam a: *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Não sabia utilizar
( ) Usava recursos básicos, como digitar, formatar e salvar
( ) Usava recursos intermediários, como inserir imagens, tabelas e gráficos
( ) Usava recursos avançados, como índices, malas diretas e etiquetas.

18- Antes de iniciar o curso de Pedagogia pela UAB, os seus conhecimentos e práticas em relação aos editores de planilhas e gráficos (exemplo: Excel) correspondiam a: *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Não sabia utilizar
( ) Usava recursos básicos, como digitar, formatar e salvar
( ) Usava recursos intermediários, como fórmulas e gráficos
( ) Usava recursos avançados, como funções e macros

19- Antes de iniciar o curso de Pedagogia pela UAB, os seus conhecimentos e práticas em relação aos editores de apresentações (exemplo: Powerpoint) correspondiam a: *(é possível escolher mais de 1 opção)*

( ) Não sabia utilizar
( ) Usava recursos básicos, como digitar, formatar e salvar
( ) Usava recursos intermediários, inserir imagens, animações e efeitos de transição
( ) Usava recursos avançados, como slide mestre e macros

20- Antes de iniciar o curso de Pedagogia pela UAB, os seus conhecimentos e práticas em relação à informática, de um modo geral, correspondiam a: *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Gravava arquivos em disquetes
( ) Gravava arquivos em CD
( ) Gravava arquivos em *pen drive*
( ) Desenhava no Paint Brush
( ) Scanneava imagens
( ) Sabia baixar fotos de câmeras digitais para o computador
( ) Editava fotos
( ) Editava filmes / vídeos
( ) Editava livros/ cartazes/ folhetos

21- Antes de iniciar o curso de Pedagogia pela UAB, os seus conhecimentos e práticas em relação à internet correspondiam a: *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Não sabia utilizar
( ) Usava *e-mail*
( ) Fazia pesquisas usando *sites* como o do Google
( ) Fazia pesquisas em *sites* acadêmicos, como o do scielo
( ) Usava MSN, Skype ou outro mensageiro instantâneo
( ) Participava de chats (bate-papo) pela internet
( ) Participava de fóruns pela internet (fora do MOODLE)
( ) Participava de jogos *online*
( ) Tinha um *blog* na internet
( ) Usava Orkut
( ) Usava outros *sites* de relacionamento (para amizades e namoros, por exemplo)
( ) Realizava transações bancárias pela internet
( ) Fazia compras pela internet
( ) Fazia download de arquivos de músicas
( ) Outros (especifique na questão seguinte)

22- Se outros, especifique:

PARTE 3 – CONHECIMENTOS ATUAIS DE INFORMÁTICA

23- Atualmente, em relação aos editores de textos (exemplo: Word), você: *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Não sabe utilizar
( ) Usa recursos básicos, como digitar, formatar e salvar
( ) Usa recursos intermediários, como inserir imagens, tabelas e gráficos
( ) Usa recursos avançados, como índices, malas diretas e etiquetas.

24- Atualmente, em relação aos editores de planilhas e gráficos (exemplo: Excel), você: *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Não sabe utilizar
( ) Usa recursos básicos, como digitar, formatar e salvar
( ) Usa recursos intermediários, como fórmulas e gráficos
( ) Usa recursos avançados, como funções e macros

25- Atualmente, em relação aos editores de apresentações (exemplo: Powerpoint), você: *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Não sabe utilizar
( ) Usa recursos básicos, como digitar, formatar e salvar

( ) Usa recursos intermediários, inserir imagens, animações e efeitos de transição
( ) Usa recursos avançados, como slide mestre e macros

26- Atualmente, em relação à informática, de um modo geral, você: *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Grava arquivos em disquetes
( ) Grava arquivos em CD
( ) Grava arquivos em *pen drive*
( ) Desenha no Paint Brush
( ) Scannea imagens
( ) Sabe baixar fotos de câmeras digitais para o computador
( ) Edita fotos
( ) Edita filmes / vídeos
( ) Edita livros/ cartazes/ folhetos

27- Atualmente, em relação à internet, você: *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Não sabe utilizar
( ) Usa *e-mail*
( ) Faz pesquisas usando *sites* como o do Google
( ) Faz pesquisas em *sites* acadêmicos, como o do scielo
( ) Usa MSN, Skype ou outro mensageiro instantâneo
( ) Participa de chats (bate-papo) pela internet
( ) Participa de fóruns pela internet (fora do MOODLE)
( ) Participa de jogos *online*
( ) Tem um *blog* na internet
( ) Usa Orkut
( ) Usa outros *sites* de relacionamento (para amizades e namoros, por exemplo)
( ) Realiza transações bancárias pela internet
( ) Faz compras pela internet
( ) Faz download de arquivos de músicas
( ) Outros (especifique na questão seguinte)

28- Se outros, especifique:

PARTE 3 – HÁBITOS DE ESTUDO

29- Em que período do dia/semana você costuma estudar os guias impressos do curso? *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Durante a semana - pela manhã
( ) Durante a semana - à tarde
( ) Durante a semana - à noite
( ) Nos fins de semana - pela manhã
( ) Nos fins de semana - à tarde
( ) Nos fins de semana - à noite

30- Quantas horas, por semana, você costuma estudar os guias impressos do curso? *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Menos de 3 horas
( ) De 3 a 10 horas
( ) Mais de 10 horas

31- Em que período do dia/semana você costuma usar para acessar a plataforma MOODLE? *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Durante a semana - pela manhã
( ) Durante a semana - à tarde
( ) Durante a semana - à noite
( ) Nos fins de semana - pela manhã
( ) Nos fins de semana - à tarde

( ) Nos fins de semana - à noite

32- Quantas horas, por semana, você costuma acessar a plataforma MOODLE? *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Menos de 3 horas
( ) De 3 a 10 horas
( ) Mais de 10 horas

33- Em relação ao uso que você faz da plataforma MOODLE: *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Utiliza muito pouco
( ) Entrou algumas vezes, mas não consegue utilizar sem a ajuda de outra pessoa
( ) Sabe alterar o perfil, sem colocar foto
( ) Sabe alterar o perfil, inclusive a foto
( ) Sabe enviar as tarefas
( ) Sabe participar dos fóruns
( ) Sabe participar do *wiki*
( ) Sabe enviar mensagens individuais
( ) Acredita que já aprendeu o suficiente para as atividades desenvolvidas até o momento
( ) Acredita que ainda não sabe tudo, mas está aprendendo sozinho(a)
( ) Acredita que ainda não sabe tudo, mas a ajuda dos colegas e tutores é suficiente
( ) Acredita que precisa de mais orientações técnicas, como um curso/oficina

PARTE 4 – EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

34- No Ensino Médio, você cursou: *(é possível escolher mais de 1 opção)*
( ) Científico
( ) Magistério
( ) Outro curso profissionalizante (Química, Contabilidade, etc).

35- Durante o Ensino Médio, você estudou: *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Em escola(s) pública(s)
( ) Em escola(s) particular(es)
( ) Parte em escola(s) pública(s) e parte em escola(s) particular(es)

36- Você concluiu o Ensino Médio por meio do: *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Curso regular
( ) Curso supletivo

37- Você já fez algum outro curso superior? *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Sim
( ) Iniciou, mas não concluiu
( ) Não

38- Você já fez algum outro curso a distância? *(é possível escolher apenas 1 opção)*
( ) Sim, inclusive utilizando um ambiente virtual de aprendizagem
( ) Sim, mas não utilizando um ambiente virtual de aprendizagem
( ) Iniciou, mas não concluiu
( ) Não

APÊNDICE D – Segundo Questionário aplicado aos alunos

PARTE 1 - AUTOAVALIAÇÃO

1- Como você avalia o seu COMPROMETIMENTO em relação a:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Participação nos encontros presenciais				
Realização das atividades do ambiente virtual (plataforma MOODLE)				
Participação nos fóruns do ambiente virtual (plataforma MOODLE)				
Realização do estágio curricular				
Elaboração da pesquisa e monografia				

2- Como você avalia o seu APRENDIZADO em relação a:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Participação nos encontros presenciais				
Realização das atividades do ambiente virtual (plataforma MOODLE)				
Participação nos fóruns do ambiente virtual (plataforma MOODLE)				
Realização do estágio curricular				
Elaboração da pesquisa e monografia				

3- Comentários adicionais sobre o item "Autoavaliação".

PARTE 2 - PERFIL TECNOLÓGICO

4- Atualmente, em relação aos editores de textos (exemplo: Word), você:
- ○ a. Não sabe utilizar
- ○ b. Usa recursos básicos, como digitar, formatar e salvar
- ○ c. Usa recursos intermediários, como inserir imagens, tabelas e gráficos
- ○ d. Usa recursos avançados, como índices, malas diretas e etiquetas

5- Atualmente, em relação aos editores de planilhas e gráficos (exemplo: Excel), você:
- ○ a. Não sabe utilizar
- ○ b. Usa recursos básicos, como digitar, formatar e salvar
- ○ c. Usa recursos intermediários, como fórmulas e gráficos
- ○ d. Usa recursos avançados, como funções e macros

6- Atualmente, em relação aos editores de apresentações (exemplo: Powerpoint), você:
- ○ a. Não sabe utilizar
- ○ b. Usa recursos básicos, como digitar, formatar e salvar
- ○ c. Usa recursos intermediários, inserir imagens, animações e efeitos de transição
- ○ d. Usa recursos avançados, como slide mestre e macros

7- Atualmente, em relação à informática, de um modo geral, você:
- ☐ a. Grava arquivos em disquetes
- ☐ b. Grava arquivos em CD
- ☐ c. Grava arquivos em *pen drive*
- ☐ d. Desenha no Paint Brush
- ☐ e. Scannea imagens

- ☐ f. Sabe baixar fotos de câmeras digitais para o computador
- ☐ g. Edita fotos
- ☐ h. Edita filmes / vídeos
- ☐ i. Edita livros/ cartazes/ folhetos

8- Atualmente, em relação à internet, você:

- ☐ a. Não sabe utilizar
- ☐ b. Usa *e-mail*
- ☐ c. Faz pesquisas usando *sites* como o do Google
- ☐ d. Faz pesquisas em *sites* acadêmicos, como o do scielo
- ☐ e. Usa MSN, Skype ou outro mensageiro instantâneo
- ☐ f. Participa de chats (bate-papo) pela internet
- ☐ g. Participa de fóruns pela internet (fora do MOODLE)
- ☐ h. Participa de jogos *online*
- ☐ i. Tem um *blog* na internet
- ☐ j. Usa Orkut
- ☐ k. Usa outros *sites* de relacionamento (para amizades e namoros, por exemplo)
- ☐ l. Realiza transações bancárias pela internet
- ☐ m. Faz compras pela internet
- ☐ n. Faz download de arquivos de músicas
- ☐ Outros:

9- Em relação ao uso que você faz da plataforma MOODLE:

- ☐ a. Utiliza muito pouco
- ☐ b. Entrou algumas vezes, mas não consegue utilizar sem a ajuda de outra pessoa
- ☐ c. Sabe alterar o perfil, sem colocar foto
- ☐ d. Sabe alterar o perfil, inclusive a foto
- ☐ e. Sabe enviar as tarefas
- ☐ f. Sabe participar dos fóruns
- ☐ g. Sabe participar do *wiki*
- ☐ h. Sabe enviar mensagens individuais
- ☐ i. Acredita que já aprendeu o suficiente para as atividades desenvolvidas até o momento
- ☐ j. Acredita que ainda não sabe tudo, mas está aprendendo sozinho(a)
- ☐ k. Acredita que ainda não sabe tudo, mas a ajuda dos colegas e tutores é suficiente
- ☐ l. Acredita que precisa de mais orientações técnicas, como um curso/oficina

10- Comentários adicionais sobre o item "Perfil Tecnológico".

PARTE 3 - CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

11- Em relação ao CURSO de PEDAGOGIA, responda:

	Sim	Sim, parcialmente	Não
A sua EXPECTATIVA em relação ao curso foi atendida?			
Os OBJETIVOS propostos foram alcançados?			
A metodologia utilizada nos ENCONTROS PRESENCIAIS foi adequada?			
A metodologia utilizada no AMBIENTE VIRTUAL (plataforma MOODLE) foi adequada?			
O acompanhamento ao ESTÁGIO curricular foi suficiente?			
A orientação na escrita do MEMORIAL foi satisfatória?			
A orientação na escrita do PROJETO DE PESQUISA foi satisfatória?			
A orientação na escrita da MONOGRAFIA foi satisfatória?			

A orientação recebida para o uso das tecnologias (computador, internet, MOODLE) foi satisfatória?			

12- Comentários adicionais sobre o item "Curso de Pedagogia a Distância".

PARTE 4 - INSTRUMENTOS FORMATIVOS

13- Como você avalia que a escrita e a participação nos fóruns, chats, *blogs* e demais atividades do ambiente virtual (plataforma MOODLE) contribuíram na sua formação acadêmica e profissional?

14- Como você avalia que a escrita do MEMORIAL contribuiu na sua formação acadêmica e profissional?

15- Como você avalia que a realização do ESTÁGIO curricular contribuiu na sua formação acadêmica e profissional?

16- Como você avalia que a realização da pesquisa e a escrita da MONOGRAFIA contribuíram sua formação acadêmica e profissional?

PARTE 5 - EQUIPE DE TUTORIA

17- Como você avalia o trabalho do PROFESSOR FORMADOR, em relação a:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Comprometimento com o curso				
Domínio do conteúdo				
Capacidade didática durante os encontros presenciais				
Relacionamento com os alunos				

18- Como você avalia o trabalho do TUTOR A DISTÂNCIA, em relação a:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Comprometimento com o curso				
"Presença" no ambiente virtual (plataforma MOODLE)				
Atendimento aos alunos via ambiente virtual (plataforma MOODLE)				
Relacionamento com os alunos				

19- Como você avalia o trabalho do TUTOR PRESENCIAL, em relação a:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim

Comprometimento com o curso				
Presença no polo				
Atendimento aos alunos no polo				
Relacionamento com os alunos				

20- Comentários adicionais sobre o item "Equipe de Tutoria".

PARTE 6 - POLO DE APOIO PRESENCIAL

21- Como você avalia o POLO de apoio presencial, em relação a:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Gestão e organização				
Localização do polo				
Biblioteca				
Salas de aula				
Laboratório de informática				

22- Comentários adicionais sobre o item "Polo de Apoio Presencial".

APÊNDICE E – Pesos atribuídos às atividades, a cada semestre.

Semestres	Atividades	Peso	Índice de participação máximo
2008/1	Fórum de Notícias	0,5	4,00
	Fórum Hora do Cafezinho	1,0	
	Fórum Temático	1,0	
	Tarefas	1,0	
	Relatório de Estágio	0,5	
2008/2	Fórum Hora do Cafezinho	0,5	4,00
	Fórum Temático	1,0	
	Wiki	0,5	
	Tarefas	0,5	
	Relatório de Estágio	0,5	
	Memorial	0,5	
	Questionário	0,5	
2009/1	Fórum Hora do Cafezinho	0,5	4,00
	Fórum Temático	0,5	
	Fórum de Metodologia	0,5	
	Tarefas	0,5	
	Wiki	0,5	
	Relatório de Estágio	0,5	
	Memorial	0,5	
	Questionário	0,5	
2009/2	Fórum Hora do Cafezinho	0,50	4,00
	Fórum de Dúvidas	0,25	
	Fórum de Metodologia	0,25	
	Fórum Temático	1,00	
	Tarefas	0,50	
	Relatório de Estágio	0,50	
	Blog	0,50	
	Questionário	0,50	
2010/1	Fórum Hora do Cafezinho	0,50	4,00
	Fórum de Dúvidas	0,25	
	Fórum de Metodologia	0,25	
	Fórum Temático	0,50	
	Fórum sobre Estágio	0,50	
	Tarefas	0,50	
	Relatório de Estágio	0,50	
	Projeto de Pesquisa	0,50	
	Blog	0,25	
	Questionário	0,25	

Semestres	Atividades	Peso	Índice de participação máximo
2010/2	Fórum Hora do Cafezinho	0,50	4,00
	Fórum de Dúvidas	0,25	
	Fórum de Metodologia	0,50	
	Fórum Temático	0,50	
	Fórum sobre Estágio	0,50	
	Tarefas	0,50	
	Relatório de Estágio	0,50	
	Monografia	0,50	
	Blog	0,25	
2011/1	Fórum Hora do Cafezinho	0,50	4,00
	Fórum de Dúvidas	0,25	
	Fórum de Metodologia	0,50	
	Fórum Temático	0,25	
	Fórum sobre Estágio	0,50	
	Tarefas	0,50	
	Relatório de Estágio	0,50	
	Monografia	1,00	
2011/2	Fórum Hora do Cafezinho	0,50	4,00
	Fórum de Dúvidas	0,25	
	Fórum de Metodologia	0,50	
	Fórum Temático	0,25	
	Fórum sobre Estágio	0,50	
	Relatório de Estágio	1,00	
	Monografia	1,00	

* Buscando sempre um máximo de 4,0 para o índice de participação por semestre letivo, o peso atribuído a cada atividade foi definido em função da sua maior ou menor centralidade e da quantidade de atividades no respectivo semestre.

APÊNDICE F – Texto publicado no blog da aluna Luciana.

Sou Luciana, moro em Novo Cruzeiro,Minas Gerais,casada,mãe de dois filhos,trabalho em um Centro de educação Infantil e sou aluna da UAB-UFMG.

O mundo para mim é um paraiso,onde há muitas coisas lindas, pessoas importantes,projetos,sonhos , onde tudo pode se tornar real e ao alcance de nossas mãos é assim que defino o meu curso de pedagogia.

A minha vida é repleta de coisas importantes, mas a mais importante é minha família,pois quem tem uma família tem um tesouro.

De todos os meus sonhos ,tenho um que julgo grandioso e que estou lutando muito para realizá-lo, que é concluir esse curso de pedagogia e assim, consequentemente os outros.

No meu memorial relembro que relatei sobre o sonho de ser professora ,sobre as dificuldades para chegar até onde cheguei e finalmente conseguir realizar meu grande sonho.

No entanto além da trajetória do ensino fundamental ,tive que esperar uns sete anos para tentar o primeiro vestibular, assim que surgiu eu me lancei confiante na vitória e que os obstáculos são pedras que devemos usar para construir degraus para subir ,hoje estou aqui contando essa história.

Após a conclusão de metade desse curso ,vejo que meus esforços valeram a pena , que nada nos é dado de graça e cada um deve entender que caminhando em direção ao futuro ,as vitórias são obtidas por quem acredita e batalha pelos seus sonhos.

Quanto ao projeto de pesquisa,optei por pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem . Esse tema surgiu desde os meus primeiros meses de estágio,pois na escola onde realizo o estágio há casos de crianças que nem a própria escola consegue lidar.

Esse é um fato que me incomoda e gostaria de entender porque ,esses alunos vão à escola, ficam correndo pelo pátio,são rotulados de doidos ,não conseguem permanecer na sala de aula e ninguém faz nada para mudar essa realidade.

É uma grande dificuldade enfrentada dia após dia pelos professores,sem ajuda da família ,dos pais e assim sendo gostaria de investigar sobre o assunto.

O que fazer numa situação dessas,em que o aluno não consegue ficar na sala, interagir com os colegas e não respeita o professor?

Como interagir e ensinar conteúdos a essa criança, rotulada ,mal compreendida por todos ,se na mesma turma há outros 26 alunos para uma única professora?

Espero encontrar respostas para essas e outras muitas perguntas que se passam pela minha cabeça.

Ao final do estágio e após participar de uma reunião sobre o processo avaliativo nas escolas, resolvi mudar meu tema de nonografia, sendo que meu projeto neste momento é "avaliação".

Este tema tem tudo a ver com o anterior, pois com certeza esses alunos os quais mencionei serão avaliados e de que forma ? Qual seria a melhor maneira de avaliar?

E importante que o professor tome consciência do que ele quer avaliar e porque avaliar, para que esse procedimento não torne uma punição que não agrada ao professor.

Após pensar e repensar decidi que vou continuar com o tema avaliação, mas na educação infantil.Quero pesquisar e conhecer as formas de avaliação usados hoje,as mudanças ocorridadas no Sistema Educacional.

Afinal, é um processo que deve ocorrer diariamente e gostaria muito de compreender o seu funcionamento. Como acontece,de que forma acontece e os processos usados para se avaliar.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Processo 047/2009

PARECER DO PROCESSO 047/2009
Recebido pelo COEP: 05/03/2009
Recebido pelo relator: 25/03/2009

PROJETO: LETRAMENTO DIGITAL EM CONTEXTOS DE AUTORIA NA INTERNET
PESQUISADORES:

- Profª. DrªSilviania Sousa do Nascimento. (orientadora)
- Zulmira Medeiros Roque (orientada)

DOCUMENTOS APRESENTADOS

- Carta de Encaminhamento ao COEP / UFMG .
- Protocolo de pesquisa
- Projeto de pesquisa
- Parecer do Consubstanciado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG.
- Carimbo de aprovação da Câmara do DMTE da Faculdade de Educação da UFMG.
- TCLE
- Currículo em plataforma Lattes

Inicio da pesquisa: 01/05/2009
Término da pesquisa: 31/08/2012.

SUMÁRIO DO PROJETO:
Objetivo Geral: investigar a constituição de uma prática discursiva entre educadores que atuem em uma rede sociotécnica, num ambiente virtual de aprendizagem e, nessa prática, buscar compreender as implicações da participação em contextos de autoria sobre o processo de letramento digital vivenciado por esses sujeitos.
Metodologia: serão estudados professores (9 sujeitos), tutores (27 sujeitos) e alunos (cerca de 400 sujeitos) do curso Normal Superior da Universidade Aberta do Brasil da Faculdade de Educação da UFMG. Destes 10 serão selecionados, após análise preliminar, para estudo específico. Para cumprir os objetivos do estudo serão utilizados seis instrumentos, a saber: questionário a ser preenchido por todos os professores, alunos e tutores; levantamento e transcrição de textos postados por alguns professores, alunos e tutores nos fóruns, blogs e wikis; questionário a ser preenchido por professores e tutores; questionário a ser preenchido por alunos; roteiro de entrevista semi-estruturada para tutores e professores; e roteiro de entrevista semi-estruturada a ser realizada com alunos. Os cinco últimos serão aplicados na amostra específica de 10 sujeitos. Os dados serão coletados, predominantemente pela internet no ambiente virtual de aprendizagem-plataforma moodle- os questionários serão preenchidos online e as entrevistas serão presenciais. Não há inclusão dos instrumentos de pesquisa questionários e roteiros de entrevista. Penso que se faz necessário a apresentação apenas do questionário na fase inicial da pesquisa. Os demais instrumentos de coleta (questionários e entrevistas) serão gerados com base nos dados iniciais e assim não há como realizar sua apresentação. Segundo as pesquisadoras o estudo é de abordagem predominantemente qualitativa, de caráter exploratório, interpretativo, descritivo e explicativo.
TCLE: Há explicitação dos procedimentos de pesquisa (inclusive da gravação das entrevistas), da garantia de confidencialidade e do direito de recusa.
Parecer final: Diante do exposto, smj. sugiro que o projeto seja baixado em diligência para que as pesquisadoras providenciem o questionário a ser utilizado na fase inicial do estudo.

ANEXO B – Parecer do Processo 047/2009 - Aprovação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Parecer nº. ETIC 047/09

Interessado(a): Profa. Silvânia Sousa do Nascimento
Depto. de Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação - UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 20 de maio de 2009, após atendidas as solicitações de diligência, o projeto de pesquisa intitulado **"Letramento digital em contextos de autoria na internet"** bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.

Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG

Av. Pres. Antonio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala 2005 – Cep:31270-901 – BH-MG
Telefax: (031) 3409-4592 - e-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO C – Grade Curricular do curso de Pedagogia UAB/UFMG

1º SEMESTRE	
DICIPLINAS	**CH**
Linguagem	30
Matemática I	30
Antropologia e Educação	30
Sociologia e Educação	30
Sistema Educacional no Brasil	30
Educação, Familia e Sociedade	30
O Campo da Educação e da Psicologia	30
Educação Infantil -	30
Eixo Integrador - Informática I	60
Prática Pedagógica Orientada	30
Memorial	30
Atividades de Avaliação	15
	375

2º SEMESTRE	
DICIPLINAS	**CH**
Língua Portuquesa I	30
Matemática II	30
Economia e Educação	30
Politica e Educação	30
Politica Educacional no Brasil	30
Escola, Sociedade e Cidadania	30
Ciência, realidade, fontes de pesquisa em Educação	30
Educação Infantil	30
Eixo Integrador Informática II	60
Prática Pedagógica Orientada	30
Memorial	60
Atividades de Avaliação	15
	405

3º SEMESTRE	
DICIPLINAS	**CH**
Lingua Portuquesa II	30
História e Geografia I	30
Matemática III	30
História da Educação	30
Currículo	30
Escola: campo da prática pedagógica	30
Definição de um problema de pesquisa pegagógica	30
Educação Infantil	30
Eixo Integrador III	60
Prática Pedagógica Orientada	60
Memorial	30
Atividades de Avaliação	15
	405

4º SEMESTRE	
DICIPLINAS	**CH**
Alfabetização e Letramento	30
História e Geografia II	30
Ciências da Natureza	30
Psicologia Social	30
Gestão Democrática da Escola	30
Dimensão institucional e PPP da escola	30
Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa	30
Educação Infantil	30
Eixo Integrador IV	60
Prática Pedagógica Orientada	60
Memorial/Monografia	30
Atividades de Avaliação	15
	405

5º SEMESTRE	
DICIPLINAS	**CH**
Arte Educação	30
História e Geografia III	30
Ciências da Natureza II	30
Psicologia da Educação I	30
Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar	30
Organização do trabalho escolar	30
Metodologia das Pesquisa: aborgagem quantitativa	30
Educação Infantil	30
Eixo Integrador V	60
Prática Pedagógica Orientada	60
Memorial/Monografia	30
Atividades de Avaliação	15
	405

6º SEMESTRE	
DICIPLINAS	**CH**
Educação Corporal	30
História e Geografia IV	30
Ciências da Natureza III	30
Psicologia da Educação II	30
Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem	30
Dinâmica psicossocial da classe	30
Oficina de Monografia I	30
Educação Infantil	30
Eixo Integrador VI	30
Prática Pedagógica Orientada	60
Monografia	60
Atividades de Avaliação	15
	405

7º SEMESTRE	
DICIPLINAS	**CH**
Projetos Interdisciplinares / Disciplina Eletiva	30
Filosofia da Educação	30
Ação Docente e Sala de aula	30
Especificidade do Trabalho Docente	30
Oficinas de Monografia II	30
Educação Infantil	30
Eixo Integrador VII	30
Prática Pedagógica Orientada - Educação Infantil	60
Prática Pedagógica Orientada - Ensino Fundamental	60
Monografia	60
Atividades de Avaliação	15
	405

8º SEMESTRE	
DICIPLINAS	**CH**
Projetos Interdisciplinares / Disciplina Eletiva	60
Ação Docente e Sala de aula	30
Especificidade do Trabalho Docente	30
Oficinas de Monografia III	30
Eixo Integrador VIII	60
Prática Pedagógica Orientada - Educação Infantil	60
Prática Pedagógica Orientada - Ensino Fundamental	60
Monografia	60
Atividades de Avaliação	15
	405

Fonte: Curso de Pedagogia UAB/UFMG.

ANEXO D – Funções da equipe de tutoria

Professor Formador	Principais atribuições: • Ir ao polo em todos os encontros presenciais. • Ser a principal referência teórica e metodológica para os alunos. • Organizar a dinâmica dos encontros presenciais, com o suporte dos Tutores Presenciais. • Responsabilizar-se pelos conteúdos dos guias impressos. • Orientar e avaliar a elaboração dos memoriais, projetos de pesquisa e monografias, contando com o suporte dos Tutores a Distância. • Orientar e avaliar o estágio curricular, contando com suporte dos Tutores Presenciais no acompanhamento do estágio. • Organizar as planilhas de notas e preencher o diário de classe, contando com o auxilio dos Tutores a Distância no acompanhamento e avaliação do Eixo Integrador. Ao Professor Formador também são requeridas contribuições no ambiente virtual, tais como: • Participar dos fóruns. • Responder dúvidas teóricas ou metodológicas. • Postar a síntese no encerramento dos fóruns temáticos.
Tutor a Distância	Principais atribuições: • Postar avisos aos alunos, da Coordenação e do Professor Formador. • Abrir tarefas, fóruns, *wikis* e chats. • Postar materiais (arquivos, *links*) de apoio sobre estágio, monografia, conteúdos curriculares etc. • Acompanhar / Estimular a participação dos alunos no ambiente virtual. • Responder dúvidas dos alunos em relação ao uso do AVEA. • Responder dúvidas dos alunos em relação ao conteúdo (com apoio do Professor Formador). • Corrigir / Avaliar atividades postadas no ambiente virtual (2 questões de cada componente, em cada volume). • Cuidar da avaliação do Eixo Integrador (passando a nota final para o Professor Formador). Ao Tutor a Distância também são requeridas contribuições fora do ambiente virtual de aprendizagem, tais como: • Auxiliar o Professor Formador na orientação dos memoriais, projetos de pesquisa e monografias.
Tutor Presencial	Principais atribuições: • Dar apoio aos alunos presencialmente nos polos (20 horas por semana). • Apoiar / Dividir tarefas com Professor Formador nos encontros presenciais. • No AVEA: participar dos fóruns, postar avisos do polo, responder dúvidas dos alunos. • Corrigir / Avaliar atividades postadas no MOODLE (2 questões de cada componente), contando com o suporte dos Tutores a Distância. • Acompanhar os estágios, apoiando o Professor Formador em sua avaliação.
Em conjunto	• Trabalhar em constante sintonia. • Planejar juntos, definindo atividades e encaminhamentos. • Conversar sobre o desenvolvimento e as dificuldades dos alunos. • Promover o bom funcionamento do AVEA. • Usar o fórum dos professores.

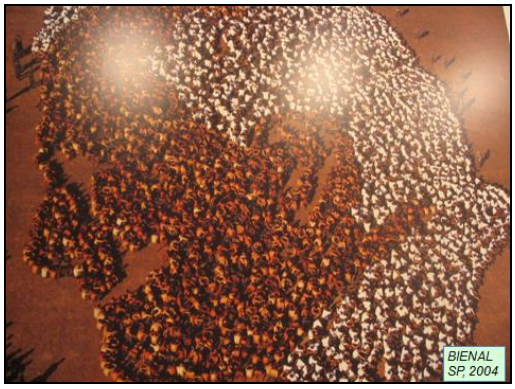
Fonte: Curso de Pedagogia UAB/UFMG.

ANEXO E – Organização semestral do Estágio Curricular

MÓDULO	CH	SEGMENTO	ROTEIRO
1°	30h	15h – EI 15h – EF	OBSERVAÇÃO: **Ambiente físico escolar**
2°	30h	15h – EI 15h – EF	OBSERVAÇÃO: **Ambiente educativo** (espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores) **Prática pedagógica e avaliação** (PPP e práticas gerais)
3°	60h	30h – EI 30h – EF	OBSERVAÇÃO: **Gestão escolar democrática** e **Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola** (participação / conselhos)
4°	60h	30h – EI 30h – EF	Em cada segmento: 15 h – observação em **sala de aula** 15h – observação focada em seu **problema de pesquisa**
5°	60h	30h – EI 30h – EF	Observação em **sala de aula**: Planejamento das aulas; Sequência didática; Organização dos tempos
6°	60h	30h – EI 30h – EF	Observação em **sala de aula**: Relação professor aluno; Materiais didáticos; Organização do espaço
7°	120h	60h – EI 60h – EF	**Desenvolvimento de sequência didática:** Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Português, Matemática
8°	120h	60h – EI 60h – EF	**Desenvolvimento de projetos interdisciplinares:** Uso de outros espaços além da sala de aula

Legenda: CH=Carga Horária; EI=Educação Infantil; EF=Ensino Fundamental.

ANEXO F – Imagens utilizadas na abertura e durante o fórum 'Múltiplas linguagens e interações sociais'



Fonte: Curso de Pedagogia UAB/UFMG.