



Artigo

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS NOS AMBIENTES VIRTUAIS: APONTAMENTOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues¹

Rita de Cássia da Silva Oliveira²

RESUMO

O presente estudo surgiu a partir de reflexões e da experiência como docente na disciplina de Educação a Distância e Métodos de Autoaprendizagem no Ensino de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade Estadual do Centro Oeste no município de Guarapuava, durante os anos de 2014 e 2015. Através de uma revisão bibliográfica integrativa, buscou-se problematizar os pressupostos pedagógicos no ensino superior na Educação a Distância. Para sistematização, os apontamentos foram organizados de modo a explicitar o ambiente virtual, compreender as especificidades do aluno nesse contexto e refletir sobre o ensino diante dessas particularidades. Identificados os pressupostos nas potencialidades da tecnologia, como as relações de tempo e espaço e de ampliação da compreensão de leitura pela ressignificação, foi possível perceber seu liame com a autonomia. Uma autonomia gerada na coletividade e que, pelo enfoque de participação nos ambientes colaborativos, representa todo o prospecto da Educação a Distância.

Palavras-chave: Ensino a Distância. Pressuposto pedagógico. Ensino Superior.

ABSTRACT

This study emerged from my reflections and experience as a lecturer in undergraduate and graduate programs at the Open University of Brazil in partnership with the Center West State University in Guarapuava in 2014 and 2015. Through an integrative literature review, we sought to question the pedagogical assumptions in distance higher education. To systematize the notes, they were organized to explain the virtual environment, understand students' particularities in this context, and reflect on teaching practices considering these characteristics. Once we had identified the assumptions regarding the potential of technology as time and space relationships and enhanced reading comprehension through reframing, we were able to see their bond in autonomy. Jointly-created autonomy which, from the standpoint of participating in collaborative environments, is the entire prospect of distance education.

Keywords: Distance education. Teaching assumptions. Higher education.

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: vanessarauerodrigues@gmail.com

² Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: soliveira13@uol.com.br

RESUMEN

Este estudio surgió de las reflexiones y la experiencia como docente en la asignatura de Educación a Distancia y Métodos de Autoaprendizaje en la Enseñanza de Grado y Posgrado en la Universidade Aberta do Brasil, en alianza con la Universidade Estadual do Centro Oeste, en el municipio de Guarapuava, durante los años 2014 y 2015. Por medio de una revisión bibliográfica integradora, se ha buscado discutir los supuestos pedagógicos en la enseñanza superior en Educación a Distancia. A los efectos de sistematización, las anotaciones fueron organizadas de modo a explicitar el ambiente virtual, comprender las especificidades del alumno en ese contexto y reflexionar sobre la enseñanza antes esas especificidades. Identificados los supuestos en las potencialidades de la tecnología como las relaciones de tiempo y espacio y de ampliación de la comprensión de lectura por la resignificación, fue posible notar su relación con la autonomía. Una autonomía generada en la colectividad y que, por el enfoque de participación en los ambientes colaborativos, representa todo el prospecto de la Educación a Distancia.

Palabras clave: Enseñanza a Distancia. Supuesto pedagógico. Enseñanza Superior.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância no Ensino Superior tem aumentado significativamente seu atendimento no Brasil nos últimos anos. Do mesmo modo, muitos autores têm discutido sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dos recursos tecnológicos. Com objetivos educacionais similares, mas encaminhamentos metodológicos e espaços de sala de aula diferentes do ensino presencial, as aulas nos ambientes virtuais são desafios presentes na sociedade da informação. Dessa forma, a proposta, ao trazer a discussão em questão, é problematizar

a relação dos pressupostos pedagógicos no ensino superior frente às possibilidades tecnológicas presentes na Educação a Distância.

A escolha dessa abordagem surgiu a partir das reflexões e experiência como docente na disciplina de Educação a Distância e Métodos de Autoaprendizagem no Ensino de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Aberta do Brasil em parceria com a Universidade Estadual do Centro Oeste no município de Guarapuava durante os anos de 2014 e 2015. O trabalho foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica integrativa, que delimitou o Ensino Superior a Distância como cenário investigativo. O processo de seleção e definição de informações traçado foi a extração dos estudos indicados durante o curso da disciplina em questão, dentre eles Amarilla Filho (2011), Barros (2011) e Moran (2000); e autores referenciados posteriormente à disciplina, frutos de estudos complementares, como Santos (2010), Sobral (2010), Teperino (2006), entre outros. Estes foram analisados por explicar, com competência, os conceitos que se mostraram com lacunas.

Para sistematização dos apontamentos, a problematização foi organizada a partir de três conceitos: o ambiente virtual, o aluno na Educação a Distância e o ensino no cenário virtual. Os critérios se justificam com as tarefas de explicitar o ambiente virtual questionando o papel do docente e sua contribuição para a autonomia dos alunos, compreender as especificidades do aluno neste contexto e os elementos facilitadores de sua aprendizagem e, por fim, traçar algumas reflexões sobre o ensino diante dessas particularidades. Nessa perspectiva, os pressupostos pedagógicos no contexto da Educação a Distância se apresentam pelos desafios e obstáculos na efetivação do ensino e da aprendizagem utilizando o meio tecnológico com o propósito de potencializar a incorporação de conhecimentos de forma significativa.

2. O AMBIENTE VIRTUAL

O ambiente virtual disposto como espaço de aprendizagem é permeado por discursos fundamentados na democratização e na acessibilidade à educação, mas é envolvido também por muitos obstáculos e desafios. As tecnologias de Comunicação e Informação se expandiram, reforçadas pelas redes sociais, e incorporaram práticas cotidianas voltadas para o entretenimento. Esta complexidade gerou uma aproximação entre o virtual e o físico. Na educação, todavia, a resistência está pautada nos apontamentos de ruptura da relação professor aluno, no isolamento discente e, conseqüentemente, no autodidatismo. Outro equívoco está na equiparação entre autonomia e autodidatismo, conceitos distintos no entendimento pedagógico.

Nesse sentido, questiona-se o papel do docente e como ele pode contribuir para a autonomia do aluno num ambiente virtual que possui características muito diferentes do presencial. Inicialmente, é preciso conceituar o ambiente virtual como espaço de possibilidades pedagógicas, compreendendo suas especificidades. Oliveira (2008) define que o processo de ensino nesta modalidade é caracterizado e exemplificado por mediações identificadas por

[...] um computador conectado à internet e o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (mediação tecnológica), a adoção de alternativas didáticas interativas e colaborativas (mediação didático-pedagógica) e uma função docente (mediação humana) para dinamizar a experiência de aprendizagem do ambiente virtual (p. 189).

Observa-se, ainda, especificamente no Decreto Federal nº 2.494/98, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo primeiro, a definição da Educação a Distância como:

[...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Conforme a autora e o trecho da legislação acima, os recursos didáticos disponibilizados virtualmente, chamados de mediação didático-pedagógica, geram expectativas para o desenvolvimento da autonomia do aluno, intitulado-a, na lei, como autoaprendizagem. Porém, entende-se ainda que a aprendizagem está pautada na relação humana, não somente na tecnológica. Em consideração a esta mediação humana, professores, tutores e colegas envolvem-se numa prática reconhecidamente diferente das salas de aulas físicas.

A mediação tecnológica permite a quebra de distâncias e, por conseguinte, outra compreensão de temporalidade, mas não rompe com a necessidade humana de socialização. Alguns exemplos já citados são as redes sociais e as comunidades virtuais de aprendizagem, as quais permitem a conexão com outras pessoas ou grupos de estudos do mundo todo. Dessa forma, o aparato tecnológico é um cenário onde são criadas possibilidades de aprendizagem e potencialidades de ensino, condições motivadas pelo professor para a construção do conhecimento. É necessário entender que, apesar dessas condições, na modalidade de Educação a Distância, o aluno tem desafios muito maiores para superar. Um deles é a dicotomia entre o tempo e o rendimento.

O tempo “tradicional”, identificado por Amarilla Filho (2011), é o tempo real correlacionado à organização das etapas de ensino e de aprendizagem e à dedicação das atividades desenvolvidas. Refere-se, portanto, aos momentos de promoção da ação educativa. Mas esta modalidade possui também a dimensão

relacionada ao espaço temporal, uma relação que, após a ambientação virtual do espaço de aprendizagem, tende a ser cada vez mais rápida. Isso não se dá pela aceleração do ensino e da aprendizagem, mas pela facilidade com que esse instrumento favorece as escolhas na organização da sua própria maneira de aprender. Este tempo implica na compreensão do espaço virtual, também chamado de ciberespaço, o “qual destrava os limites comunicacionais e abarca uma dimensão contínua e permanente de trocas, assimilações e desconstruções de elementos culturais, [...] trata-se do campo de imersão das mídias integradas” (SOBRAL, 2010, p.7).

Oliveira (2008) revela que, no ciberespaço, o “conceito de presencialidade” se altera na medida em que as tecnologias permitem diminuir distâncias e integrar espaços diversos de aprendizagem. Assim como o conceito de aula se modifica e integra outros personagens, além do professor e aluno, na instituição escola.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem, também chamado pelos seus usuários de AVA, é um dos espaços para o estudo e é intitulado assim para “designar qualquer relacionamento mediado ou potencializado pela tecnologia como produto de externalização de construções mentais no ciberespaço” (OLIVEIRA, 2008, p. 194). Neste ambiente, a autora distingue duas abordagens pedagógicas: a conservadora e a emergente. A conservadora se fundamenta na simples transmissão de informações com objetivos de memorização e repetição numa aplicação de prova escrita, sendo as aulas expositivas gravadas e o livro didático disposto em texto. A emergente, por sua vez, permite a interação dos sujeitos de forma que o processo de ensino aprendizagem seja mútuo e coletivo e que o diálogo seja o cerne da abordagem.

O papel do professor como único detentor do conhecimento cede espaço, na abordagem emergente, para o professor mediador,

que tem a especificidade de mediar o saber e a tecnologia, assumindo as funções de

[...] formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho e sistematizador de experiências. Em síntese, desempenha a função de orientador acadêmico (OLIVEIRA, 2008, p. 197).

Com características diferenciadas de sala de aula, o conceito de aula revisto e a relação professor aluno alterada, fica claro que o encaminhamento metodológico não pode ser igual aos aplicados nas aulas presenciais. As aulas precisam ser potencializadoras e agregadoras, com ações que deixem visível cada etapa de aprendizagem e instiguem à pesquisa de novos conhecimentos.

Diante desse cenário, o aluno se encontra, muitas vezes, num espaço educacional diferente de qualquer outro que tenha vivenciado. Reconhecer-se neste espaço como sujeito autônomo é muito importante. Todavia, não é somente esse aspecto que pode caracterizar o aluno no espaço virtual. Em vista disso, serão abordadas a seguir as particularidades que podem intervir na aprendizagem do aluno da Educação a Distância.

3. O ALUNO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

É fato que a modalidade está correlacionada aos meios tecnológicos, mas nem sempre todo o aluno que a procura tem facilidade na utilização desses instrumentos. Nesse caso, a preparação durante a imersão nessa tecnologia é o primeiro passo. É preciso assumir a identidade de aluno virtual e compreender as responsabilidades, possibilidades e limites que esta condição proporciona.

O aluno enfrentará vários desafios: precisará conhecer as ferramentas e entender o que o ambiente pode oferecer para que sua aprendizagem seja significativa. Essa

exigência indicará constantemente a questão dialética que a aprendizagem a distância estabelece. Aspectos como distância e proximidade, aprender e ensinar, tempo virtual e tempo real, construção e desconstrução, conceitos que por vezes assumem significados muito diferentes no espaço virtual e que são valorados pela sua necessidade de instrumentalizar frente às possibilidades de construção do conhecimento.

Trata-se também de compreender que não são somente as plataformas educacionais que correspondem ao espaço de aprendizagem. Muitas vezes, elas levarão a outros textos, vídeos, imagens ou áudios conectados que proporcionarão a visualização de materiais que possibilitam aprofundar, complementar ou diversificar os conteúdos. Essa múltipla visualização se chama hipertexto, que, segundo Santos et al. (2010), é aquele que rompe com a linearidade dos textos comuns e, ao remeter a outros planos textuais, transcende o conhecimento. Os textos eletrônicos permitem essa quebra de limites de planos textuais de uma maneira muito fácil pela condição tecnológica e promovem ligações que não seriam possíveis em outros materiais físicos, nem ocorreriam com tanta rapidez. Malaggi, Marcon e Teixeira (2012) apontam que

Ao “navegar” na estrutura de um hipertexto torna-se possível verificar que os links efetuam ligações por meio de alguma expressão, frases ou palavras que remetem o leitor a outros fragmentos de informações. Estes fragmentos, por sua vez, podem possuir outros tantos links que compõem assim uma malha informacional que pode ser acessada de diversas formas e em diversas direções, dependendo para isso da própria intencionalidade do leitor, dos seus propósitos (p.155).

Essa percepção de que a tarefa de aprender virtualmente não é uma ação estática, nem muito menos isolada, é fundamental. Com isso, o aluno precisa reconhecer as metas e

intencões previstas no plano didático com clareza, compreendendo o que é proposto nos processos educativos. Essa é uma condição que alavanca a autonomia do aluno e o protagonismo no envolvimento com a sua própria aprendizagem (OLIVEIRA, 2008).

O conhecimento é construído de forma gradativa, na medida em que se problematiza o conteúdo. Estes momentos se apresentam pelas leituras iniciais, aprofundadas e complementares, áudios, textos, vídeo aulas, filmes, fóruns e *chats*, entre outros. Vale redimensionar, neste contexto de ensino, o conceito de leitura, conforme as peculiaridades do Ensino Superior.

Rosa (2014) afirma que a leitura não apresenta somente a decodificação do código escrito. Ela permite a articulação dos conhecimentos, o reconhecimento da sociedade pela leitura de mundo, a reflexão e a problematização ao estabelecer um diálogo entre o texto e o leitor. Embora seja uma das principais habilidades exigidas dos estudantes, muitos “ao ingressarem no Ensino Superior, têm demonstrado dificuldades e desinteresse por atividades relacionadas à leitura” (REZENDE *apud* ROSA, 2014, p. 14).

A dificuldade e o desinteresse resultam em obstáculos para a aprendizagem. Não conseguir compreender o que se lê afasta o leitor de uma análise profunda e dificulta a criticidade. No contexto da Educação a Distância, desenvolver a compreensão leitora dos conteúdos acadêmicos é essencial para ativar os conhecimentos prévios, contextualizar, aprofundar e problematizar o tema e, assim, contribuir com o ambiente colaborativo. Rosa (2014) destaca que

[...] a leitura torna-se necessária ao estudo, a busca por informações, pesquisas entre outras tarefas, nas quais uma ação complementa a outra, que é complementada por uma terceira, a visão de mundo que cada pessoa tem. Visto que,

a leitura permite a ampliação dos conhecimentos e dialoga com o texto, seja este representado por letras, sons, cores, imagens, entre outros (p. 22).

A autora salienta a linguagem não-verbal como uma ampliação do processo de aprendizagem. Assistir a filmes, ouvir músicas ou analisar infográficos permitem a construção de significados e a decodificação de informações, tanto quanto o texto escrito. Cabe também destacar a leitura dos diferentes gêneros textuais, os quais instigam o leitor a criar estratégias cada vez mais complexas para compreensão.

As diferentes leituras são fundamentadas num processo dialógico. Moran (2000, p. 23) frisa que “aprendemos quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente”. Essa característica se refere à ressignificação do conteúdo.

Ressignificar é desconstruir e reconstruir conceitos e isso se dá “[...] quando descobrimos novas dimensões de significação que antes nos escapavam, quando vamos ampliando o círculo de compreensão do que nos rodeia” (MORAN, p. 23). A ressignificação decompõe e reescreve o processo de ensino aprendizagem dentro da modalidade tecnológica em que se possibilita uma reflexão sobre a prática pedagógica, não como uma ação isolada do aluno na sua aprendizagem ou do professor no ensino, mas como uma interação intermediada pelas mídias. É emergencial compreender que esses artefatos tecnológicos não representam a substituição do professor nessa modalidade.

Na prática, a ressignificação também se refere às reconfigurações das propostas pedagógicas e dos espaços os quais fazem parte da inserção na cibercultura. Assim, os ambientes de comunicação são diferentes, mas o diálogo permanece como parte do processo e

pressupõe a necessidade da característica da interação com vistas a compartilhar conhecimentos, saberes e experiências. A participação, entendida como colaborativa, compõe um dos pilares da Educação a Distância pelo conceito da interatividade.

Segundo Nova e Alves (2003), a interatividade é um termo que define a ação recíproca na troca da recepção na comunicação. Essa troca, porém, pode ser “provocada” a todo o momento pelas atividades propostas. Demanda de uma participação ativa e com interferências de diversas posições de usuários, sendo eles colegas de turmas, professores e tutores que intervêm em condições diversas. Ao compreender o sentido de coletividade, entende-se que:

A este caberia a possibilidade de remodelar, ressignificar e transformar o produto com o qual estivesse interagindo, de acordo com sua imaginação, necessidade ou desejo [...]. Isso abre maiores chances para que os discursos se tornem mais abertos e fluidos, diminuindo-se bastante as fronteiras e distâncias existentes no processo de comunicação entre emissores e receptores, sem que, com isso, os agentes produtores percam sua singularidade. É a própria escrita do mundo, confundida com sua leitura, que tende a se tornar coletiva e anônima (NOVA e ALVES, 2003, p.11).

As autoras ainda citam que a interatividade na modalidade de Educação a Distância trata de uma ampliação da coletividade do saber produzido a partir dessa troca de emissão e recepção de informações. Essa produção não linear do conhecimento conduzido pela tecnologia midiática revela um raciocínio significativamente aberto e flexível às novas inserções. Fóruns, *chats* e demais espaços representam uma construção da bidirecionalidade na comunicação, na qual emissor e receptor trocam de papéis continuamente e formam uma rede de conhecimento com a qual todos contribuem.

O fato de as pessoas poderem expor seus trabalhos na internet e receber comentários sobre eles; de produzir textos colaborativamente, de participar de comunidades virtuais que oportunizam participação por temas de interesse, de discussões virtuais, de comunicação instantânea, de espaços para divulgação individual e coletiva, [...] permite [...] apresentar uma proposta de integração, potencializada por meio de diversos dispositivos disponíveis (BARROS e CARVALHO, 2011, p.213).

A questão é que, nesta modalidade, as conexões precisam acontecer para que a aprendizagem e o ensino também aconteçam. Dessa forma, existe um profundo elo entre interação, interatividade e aprendizagem como ações imbricadas que precisam ser alimentadas pelas perspectivas de novas formas de saber. É fundamental para a aprendizagem manter esse desejo por conhecer, que é um aspecto atrelado à automotivação.

A automotivação se refere à vontade de aprender, de intervir na própria aprendizagem. Moran (2000) salienta que a aprendizagem se dá pelo interesse, o qual está vinculado à necessidade. A aprendizagem precisa de significado, objetivo ou utilidade. A modalidade exige o atendimento de princípios que não podem ser simplesmente conduzidos pelo professor ou tutor. É extremamente necessário que o aluno tenha essa iniciativa e alimente-a a cada obstáculo que perceber, como um elemento a mais na dimensão da aprendizagem. Isso diz respeito a uma potencialização do interesse, uma segurança para que o aluno não se perca no caminho percorrido do ensino.

Outro aspecto importante no ensino a distância é a disciplina. A disciplina compreende muitos fatores como, por exemplo, a organização do tempo para participação nos momentos coletivos e individuais propostos e dispostos no espaço virtual. Administrar o tempo é essencial para a estruturação da

aprendizagem, para o estabelecimento do seu próprio ritmo e para a definição de objetivos para cada etapa. Afinal, tempo é um termo que, assim como distância, corresponde a vários conceitos na Educação a Distância. Segundo Teperino (2006), este condicionante é uma característica da aprendizagem do aluno adulto e, nesse sentido,

[...] sua motivação para o estudo é espontânea, intensa e persistente; apresenta objetivos claros e concretos; deseja ser bem-sucedido e, portanto, muito preocupado com resultados, no sentido de não poder fracassar ou não perder tempo; apresenta suscetibilidade diante de comentários críticos; possui senso de responsabilidade perante sua consciência [...]; tem maior predisposição à fadiga derivada do trabalho; tem conhecimentos e experiências anteriores que podem ser positivas, [...] busca consequências práticas para seus objetivos, o que, em geral, resulta em maior dedicação ao seu aprendizado (p. 41).

Todas as questões apresentadas referentes a interatividade, disciplina, motivação para aprender e compreensão do ciberespaço são características do desenvolvimento da autonomia. A autonomia se refere, segundo Araújo e Carvalho (2011), à “atuação do aluno como sujeito do seu aprendizado” (p. 186). Ser autônomo, nesse caso, não é um momento, mas uma postura que será concretizada durante os estudos e será manifestada em vários momentos conforme as atividades apresentadas, os conceitos construídos e suas ressignificações, a busca de novos conhecimentos, a facilidade nos procedimentos tecnológicos, as aplicações ou exemplificações dos conhecimentos a situações práticas e as participações nas atividades coletivas. A definição de autonomia na modalidade está

[...] diretamente ligada ao fato de que os estudantes têm a possibilidade de realizar seus estudos a distância sem, necessariamente, contar com a presença

física do professor. [...] vale salientar que a atividade que é realizada de forma autônoma na EaD, foi pensada, planejada, sistematizada e disponibilizada por um ou vários professores (ARAÚJO e CARVALHO, 2011, p.186).

Esses professores, por sua vez, dependem da dedicação do aluno para que seus encaminhamentos metodológicos e suas abordagens sejam concretizados na aprendizagem. Essa condição de “mão dupla” na intervenção está direcionada ao aspecto da aprendizagem colaborativa, potencialidade atribuída às características de cooperação e criatividade na produção de um conhecimento conectado virtualmente. A “interatividade, as possibilidades de navegação na rede e o diálogo que pode ser efetivado são condições mínimas para se estabelecer a autonomia” (SERAFINI, 2012, p. 73).

A construção da autonomia está presente e integrada na postura de um aspecto tratado como novo conceito na educação, a proatividade. Conforme Aguiar, Ferreira e Garcia (2010), na proatividade se incluem prontidão, antecipação, perspicácia, senso de urgência, iniciativa, agilidade, responsabilidade e consistência. Um aluno proativo busca o professor e o tutor e cerca-se de outras fontes de conhecimento para que suas dúvidas não fiquem sem respostas. A proatividade está estreitamente ligada à participação do aluno, mas não se restringe a ele, pois amplia as possibilidades quando desenvolvida pelo tutor e professor, que por meio da prática dialógica no ambiente colaborativo, possibilitam uma formação mais consistente. Este fortalecimento da rede de interatividade favorece a solução de problemas que o aluno pode encontrar pois, com o auxílio coletivo à aprendizagem, ele pode se efetivar com mais autonomia. Portanto, a proatividade pressupõe o uso de mecanismos de busca de respostas, reduz as dificuldades e permite uma visão mais crítica da própria aprendizagem.

Dessa forma, os elementos facilitadores definem a aprendizagem na Educação a Distância e apontam possibilidades para organizar os estudos e para estabelecer objetivos a serem alcançados paulatinamente. Algumas dessas possibilidades referem-se a observar a importância de se conhecer as características ontológicas citadas nas abordagens, conceituar ou reconceituar os itens propostos, observar as diferentes formas de *layout* de apresentação e dedicar atenção à interação nos espaços de participação da rede. Os elementos facilitadores descrevem, portanto, as características necessárias que devem ser desenvolvidas para a aprendizagem no contexto da Educação a Distância.

4. O ENSINO NO CENÁRIO VIRTUAL

A abordagem de ensino se apresenta separada da aprendizagem neste estudo somente como uma forma de sistematizar as discussões a respeito do tema central. O ensino e a aprendizagem fazem parte de um mesmo processo e o propósito é compreender, pela perspectiva do professor, quais são os desafios e os obstáculos para concretizá-los.

Cabe lembrar que o cenário trata do ensino superior intermediado pelas Tecnologias. Quanto a essa questão, Romiszowski *apud* Oliveira (2008) ressalta que grande parte das atividades didáticas do ensino presencial, ou como o autor intitula, “convencional”, já utilizam de algum meio não presencial, seja por materiais didáticos enviados por *email* ou localizados no sítio *on-line*. Incluir a mediação tecnológica no ensino é, portanto, uma tarefa desenvolvida parcialmente muitas vezes. Todavia, as características de ensino mudam quando se constata que as Tecnologias são um dos principais eixos da mediação. A articulação pedagógica precisa ser diferente e alguns conceitos mudados. Um deles é o conceito de aula.

O conceito de aula virtual tem como premissa uma prática alicerçada em conceitos

de inovação, flexibilidade e diálogo, além da potencialização pela rapidez e quebra de distâncias oferecidas pela mediação tecnológica. Com a facilitação do diálogo, é possível um diagnóstico mais apurado do que o aluno compreendeu ou não. Esse diagnóstico pode ser sincrônico, pelos *chats* e webconferências, ou assíncrono, pelas mensagens, *e-mails* e fóruns de discussões. Outro aspecto importante do diálogo pela mediação tecnológica é o fato de que todas as orientações ficam registradas, o que permite que elas sejam acessadas a qualquer momento pelo aluno ou pelo professor. A aula não se limita aos cinquenta minutos e pode ser acessada em horários distintos do dia e em qualquer dia da semana.

O conteúdo proposto se desdobra em novas descobertas que, pelo tempo real na aula presencial, não seriam possíveis. A busca de novos conhecimentos acontece pelo que Oliveira (2008) chama de compensação da ausência, quando o professor faz uso, na conversação didática, do encorajamento que instiga o aluno à participação, ao trabalho e ao desenvolvimento da autonomia.

Uma das principais preocupações do docente na aula virtual, nesse sentido, é a elaboração e disposição do material didático no ambiente virtual. O espaço de aprendizagem precisa ser familiar ao aluno para permitir a interatividade. Adaptada à organização do desenho da plataforma, o aluno precisa encontrar na linguagem do professor o objetivo de cada conteúdo, cada procedimento de estudo e compreender, inclusive, os critérios de avaliação (OLIVEIRA, 2008).

Para tanto, o aluno também precisa ter desenvolvido sua compreensão quanto à leitura. Quaglia, Bonnici e Paixão (2015) frisam a importância da formação do aluno leitor, que deve ser incentivado pelo professor. A consistência da pesquisa é consequência da investigação, da interpretação e do potencial crítico, somente estimulados pelo hábito da leitura. Além disso, a articulação no ambiente

colaborativo é resultado de conhecimentos adquiridos pela leitura, onde as percepções dos sujeitos se chocam e se complementam nos e pelos diferentes contextos, favorecendo o posicionamento pela linguagem.

Associado aos apontamentos descritos, o ensino com vistas à concretização da aprendizagem promove a reflexão quanto à relevância de se expandir o diálogo no ensino a distância, o que garante a qualidade dessa prática. A perspectiva, nesse cenário tecnológico, é que as especificidades sejam parte do arcabouço de integração e enriquecimento na construção de conhecimentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação dos vários elementos facilitadores da aprendizagem e da prática docente no ensino superior, tendo como mediação os elementos tecnológicos, representaram o fio condutor desta problematização. A mediação didático-pedagógica se destacou pelo foco interativo ao pontuar o ambiente colaborativo e a mediação humana como pontos de partida e chegada para a elaboração dos materiais e das atividades previstas.

O engajamento do aluno na sua própria aprendizagem e na contribuição da aprendizagem de outros colegas também foi observado como um dos pontos de apoio na construção do conhecimento nos ambientes virtuais. A exploração das potencialidades da tecnologia, tais como as relações de tempo e espaço, e da ampliação da compreensão de leitura pela ressignificação, engajados pela disciplina e motivação, são aspectos que fortalecem o processo de construção do conhecimento.

Todavia, o elo de todos os pressupostos pedagógicos apontados é a autonomia, uma autonomia gerada na coletividade, portanto uma autonomia de sujeito com sentimento de pertencimento – nela reside todo o prospecto do Ensino a Distância. Não se trata somente da flexibilização dos momentos de estudos,

mas de uma ampliação do espaço educacional para o protagonismo do aluno. O discurso de inclusão se transforma em integração e as discussões sob o ângulo da inovação dão lugar ao fortalecimento das relações e da construção de um conhecimento sólido com ênfase em novos estudos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J.; FERREIRA, C.; GARCIA, A. B. Aplicação de modelo de tutoria proativa na modalidade semipresencial de ensino a distância utilizando ferramentas de interatividade e personalização. In: **Revista Científica de Educação a Distância: EaD em foco. Revista EaD em Foco** - nº 1, vol.1, Rio de Janeiro - abril/outubro 2010, p.45-158. Disponível em: <www.eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/viewFile/17/5> Acesso em: out. 2014.
- AMARILLA FILHO, P. Educação a Distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.27. n.02. p.41-72. ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-6982011000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em out. 2014.
- ARAÚJO, M. D. de O.; CARVALHO, A. B. G.. O sociointeracionismo no contexto da EaD: a experiência da UFRN. In: SOUSA, Robson Pequeno de. MOITA, F. da M. C. da S. C.; CARVALHO, A. B.. (orgs.). **Tecnologia Digitais da Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.177-208.
- BARROS, M. das G. ; CARVALHO, A. B. G.. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: SOUSA, Robson Pequeno de. MOITA, ;; M. C. da S. C. ;CARVALHO, A. B.. (orgs.). **Tecnologia Digitais da Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.209-230.
- BRASIL. **Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº.9.394/96). Brasília, 1998. Disponível em <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf> Acesso em 12 de 2014.
- MALLAGI, V.; MARCON, K.; TEIXEIRA, A. C.. Resignificação dos Papéis de Professores e Alunos na relação entre Projetos de Ensino Aprendizagem e Tecnologias Digitais de Rede. In: **Revista Linhas**. Florianópolis, SC: UDESC. V.13, n. 102, jul/dez, 2012. p.152-180. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723813022012152> Acesso em out.2014.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Biblioteca Central Professor Faris Michael. **Manual de normalização bibliográfica para trabalhos científicos**. 3. ed. rev. Ponta Grossa: UEPG, 2010.
- MORAN, J. M.. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.
- NOVA, C.; ALVES, L.. Educação a Distância: Limites e Possibilidades. In: **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003. p. 5-27.
- OLIVEIRA, E. G.. Aula virtual e presencial: são rivais? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p.187-223.
- QUAGLIA, I. BONNICI, C. G. de A. PAIXÃO, P. C. M. Formação leitora dos alunos do ensino superior – Análise da construção desse processo. In: **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo. v. 22, n.1, jan/jun, 2015. p.79-90. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em out. 2015.
- ROSA, M. T. **Compreensão leitora em formadores de leitores: um estudo com alunos e professores dos cursos de letras e pedagogia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação - Centro de Educação,

Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SANTOS, A. R. B. dos *et al.* Hipertexto: uma ferramenta para a construção da aprendizagem na Educação a Distância. In: **Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação: redes sociais de aprendizagem**.3. 2010, Pernambuco. Anais... Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco e Núcleo de Estudos de Hipertextos e Tecnologias da Educação, 2010. 1.18.

SOBRAL, M. N. Pedagogia online: discursos sobre práticas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACHADO, José Couri (org).**Educação e Ciberespaço: estudos, propostas e desafios**. Aracaju, Editora Virtus, 2010.

SERAFINI, A. M. dos S. S.. A autonomia do aluno no contexto da Educação a Distância. In: **Revista Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 61-82 jul. / out. 2012. Disponível em: <www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-031.pdf> Acesso em out. 2014.

TEPERINO, A. S.. **Educação a distância em organizações públicas**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2006.

