

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

**A INTERAÇÃO DIALÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A PRODUÇÃO DE
SENTIDO NUMA PERSPECTIVA (EST)ÉTICA**

Tese de Doutorado

Rodolfo Cipriano João Salgado

Porto Alegre, 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Rodolfo Cipriano João Salgado

**A INTERAÇÃO DIALÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A PRODUÇÃO DE
SENTIDO NUMA PERSPECTIVA (EST)ÉTICA**

Tese do doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientação: Prof.^a. Dr.^a. Margarete Axt

Coorientação: Prof.^a Dr.^a Liane Margarida Rockenbach Tarouco

Linha de Pesquisa: Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem e Cognição

Porto Alegre, 2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

**ATA SOBRE A DEFESA DE TESE DE DOUTORADO
RODOLFO CIPRIANO JOÃO SALGADO**

Às quatorze horas do dia vinte e dois de novembro de dois mil e dezoito, na sala 329 do PPGIE/CINTED, nesta Universidade, reuniu-se a Comissão de Avaliação, composta pelos Professores Doutores: Eliseo Berni Reategui, Cintia Inês Boll, Gilse Antoninha Morgental Falkembach, Felisberto Félix Singo, para a análise da defesa de Tese de Doutorado intitulada **“A Interação Dialógica em Educação a Distância: A Produção de Sentido numa Perspectiva (EST)Ética”**, do doutorando do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação Rodolfo Cipriano João Salgado, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Margarete Axt, *com a colaboração da prof.ª Dra. Liane H.R. Tencato.*
A Banca, reunida, após a apresentação e arguição, emite o parecer abaixo assinalado.

- Considera a Tese aprovada
(X) sem alterações;
() sem alterações, com voto de louvor;
() e recomenda que sejam efetuadas as reformulações e atendidas as sugestões contidas nos pareceres individuais dos membros da Banca;

Considera a Tese reprovada.

Considerações adicionais (a critério da Banca):

A banca destaca a relevância do tema bem como a densidade do texto. Enfatiza também a contribuição do estudo na análise das interações aluno-tutor-professor no contexto da Educação a Distância. Ressalta ainda a importância de publicar os resultados finais da tese.

Prof^ª. Dr^ª. Margarete Axt
Orientadora

Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui
PPGIE/UFRGS

(por videoconferência)
Prof^ª. Dr^ª. Cintia Inês Boll
FACED/UFRGS

Prof^ª. Dr^ª. Gilse Antoninha Morgental Falkembach
ULBRA

(por videoconferência)
Prof. Dr. Felisberto Félix Singo
UP/Moz

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

CIP - Catalogação na Publicação

Salgado, Rodolfo Cipriano João
A INTERAÇÃO DIALÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A
PRODUÇÃO DE SENTIDO NUMA PERSPECTIVA (EST)ÉTICA /
Rodolfo Cipriano João Salgado. -- 2018.
300 f.
Orientadora: Margarete Axt.

Coorientadora: Liane Margarida Rockenbach Tarouco.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em
Novas Tecnologias na Educação, Programa de
Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto
Alegre, BR-RS, 2018.

1. Dialogismo. . 2. Educação a Distância.. 3.
Tecnologia na Educação. 4. Produção de Sentido. . 5.
Agir Ético-estético.. I. Axt, Margarete, orient. II.
Tarouco, Liane Margarida Rockenbach, coorient. III.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Rodolfo Cipriano João Salgado

A INTERAÇÃO DIALÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A PRODUÇÃO DE SENTIDO NUMA PERSPECTIVA (EST)ÉTICA

Tese do doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Aprovada em 22 de Novembro de 2018

Prof^a. Dr^a Margarete Axt – Orientadora

Prof^a. Dr^a Liane Margarida Rockenbach Tarouco – Coorientadora

Banca Examinadora

Prof. DrEliseo Berni Reategui (PPGIE/UFRGS)

Prof^a. Dr^a Cintia Inês Boll (FACED/UFRGS)

Prof^a. Dr^a Gilse Antoninha Morgental Falkembach (ULBRA)

Prof. Dr Felizberto Félix Singo (UP/Moz)

DEDICATÓRIAS

De nada significaria o esforço que fiz, se não tivesse a quem consagrar a minha conquista:

À minha esposa **Zita Victor Rosário** e aos meus filhos **Delfina, Helena, Thotho, Marhe e Diyene**, por tudo que passaram na minha ausência, no período da minha formação, vivenciaram o que é **suportar**.

Aos meus grandes educadores: **Cipriano Salgado**, meu pai, e **Adélia João**, minha mãe. Estes que, nos primeiros dias que vim ao mundo senti o calor dos seus braços pelos abraços e colo, me protegendo, alimentando, vestindo e limpando para que eu aprendesse a importância do **CUIDAR**.

Estes que, na minha infância, em que eu estava aprendendo a andar, estiveram à minha frente e segurando, soltando minhas mãos me ensinaram o que é **ACREDITAR**.

Estes que, conversando, cantando e sorrindo me ensinaram como me **COMUNICAR**.

Pai guerreiro e mãe guerreira, estes que, na minha fase de crescimento decidiram, dirigiram e não desistiram de me **OBSERVAR**.

Estes que, na minha adolescência conversaram, orientaram e me ensinaram o que é **AMAR**.

Estes que na minha juventude observaram meus passos, proveram meus gastos e me ensinaram como **CONQUISTAR**.

Este homem e esta mulher, que ainda na fase adulta continuam me observando, orientando, dialogando, sorrindo e chorando para que eu não esqueça o valor que é **RESPEITAR**.

A vocês dedico este trabalho. Pois, é resultado de meu crescimento e aprendizado constante.

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha agnição e gratulação a todos os que, durante o curso do doutorado e a elaboração desta tese, de forma científica, teórica, ética, moral, espiritual, emocional, afetiva, prática, material e financeira **souberam-me proporcionar o hiperurânio.**

Ao Conselho Nacional de Pesquisa do Brasil (CNPq) e ao Ministério de Ciência e Tecnologia de Moçambique (MCT-Mz) por **financiar os meus estudos de doutorado no Brasil.**

À UP, em geral, por ser a instituição onde trabalho e, que me proporcionou a oportunidade para me formar, em particular, à ESTEC por **fazer o convênio com o PPGIE do CINTED na UFRGS.**

Ao Prof. Dr. Félix Singo pela carta de recomendação, assessoria em todo o processo de candidatura para a bolsa de estudo e **articulação com a Prof.^a Dr.^a Margarete Axt para a carta de aceitação.**

Ao dr. Damião José, o cota (kota), pelos conselhos da vida que me tem dado e pelo **apoio crucial que me deu para poder viajar ao Brasil.**

Ao Reverendo Padre Celestino C. J. Salgado, meu irmão caçula, ao Hilário C. Salgado, o meu irmão mais velho, às minhas irmãs, Teresa C.J. Salgado e Gina C.J. Salgado pelo **contributo que têm dado para a minha formação humana.**

À Prof.^a Dr.^a Margarete Axt, orientadora desta tese, quem me arrimou a encontrar caminhos, a optar por in(ter)venções dialógicas na educação a distância embasadas pelo pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin aplicado na educação, tanto na fundamentação teórica como no dispositivo metodológico focado na pesquisa-formação e que se manteve sempre *online* e *offline* ao meu lado com disponibilidade, responsabilidade, confiança e amizade, incentivando-me, continuamente, a crescer intelectual e emocionalmente de forma autónoma e independente. Foi corrigindo e aperfeiçoando com paciência e sabedoria esta tese. O que **me possibilitou compreender as relações dialógicas na EAD, no geral e, em particular, a produção de sentido numa perspectiva (est)ética**

À Prof.^a Dr.^a Liane Margarida Rockenbach Tarouco, coorientadora desta tese, de quem pude contar, permanentemente, com contribuições e posicionamentos

importantes e críticos, o que me possibilitou **olhar para outros ângulos de visão em relação ao dialogismo na educação a distância.**

À Joelma, Maribel, Sansão, Zavala, Rosângela, Cristina, Aline, Cacilda, Beatran, meus colegas do grupo de pesquisa, LELIC/UFRGS, que **souberam me acolher e assessorar acadêmica, afetiva e socialmente durante a minha formação.**

Ao CEAD por permitir que fosse o campo empírico da tese, pelo seu acolhimento e prontidão que teve, à secretaria do CEAD pela flexibilidade no atendimento, ao tutor de especialidade da disciplina Educação e Inovação Tecnológica, pela sua disponibilidade e colaboração sistemática no processo de produção de dados e aos estudantes que **estivemos sempre na interação dialógica, produzindo sentidos com a possibilidade de construção de conhecimento.**

A todas e todos...di nouthamalelani¹ (muito obrigado).

¹ Muito obrigado, tradução livre do *Echuwabu*, uma língua moçambicana de origem bantu, falada na cidade de Quelimane, província da Zambézia, Moçambique.

EPÍGRAFE

*“O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no olho, em meus olhos olham olhos alheios;
Quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior;
Vejo a mim mesmo com os olhos do mundo: – estou possuído pelo outro”.*

Bakhtin

RESUMO

A educação escolar coloca a produção de sentidos em uma camisa de forças por meio do dualismo “certo” ou “errado”, pela ausência de empatia e de um encontro de singularidade do sujeito na sua unicidade, com a cientificidade, no processo de ensino-aprendizagem. Já o pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin engendra-se como um dispositivo de intervenção dialógica que propõe pensar a educação, a pesquisa, a formação e a prática pedagógica, operando conceitos filosóficos (dialogismo, ética, estética, autoria, enunciação, polifonia...), na prática, para a produção de sentido em contextos vivenciais de enunciação que instauram a construção de conhecimento. É neste contexto que surge a tese, refletindo em relação à abordagem da educação a distância em Moçambique, particularmente, na Universidade Pedagógica, em termos de uso da linguagem como um dispositivo dialógico. Há, em geral, uma propensão em trabalhar-se com a linguagem científica, *a priori*, própria do tutor, contudo estranha para o professor-estudante que não consegue fazer uma leitura que lhe possibilite compreender e ao mesmo tempo contextualizar o que quer dizer para participar e interagir com o outro. Assim, foco a pesquisa no tutor de curso de educação a distância e nos professores-estudantes da Educação Básica, e pergunto-me: Quais seriam as condições a propor, na interação em educação a distância, para a mesma se tornar dialógica no ambiente virtual de aprendizagem, produzindo sentido na perspectiva ética e estética? A pesquisa intervém na formação do professor-estudante em educação a distância, e do tutor, propondo a interação virtual dialógica entre ambos no ambiente virtual de aprendizagem de *Moodle* e *WhatsApp*. O objetivo é analisar a produção de sentido, amparado numa perspectiva ética e estética, a partir da interação virtual dialógica em educação a distância. A tese segue uma metodologia das ciências humanas, na educação, fundamentada em Bakhtin, particularmente, uma pesquisa-formação direcionada a professores, baseada em Axt, cujo pressuposto teórico é, também, alicerçado em Bakhtin. As análises das interações enunciativas no ambiente virtual de aprendizagem do *Moodle* mostraram que a tutoria predispos ao discurso objetificado e monológico, atribuindo ao professor-estudante mais o estatuto de objeto do que de sujeito, na relação, o que o tornou passivo, sem autonomia como consciência individual. Já no ambiente virtual de aprendizagem do *WhatsApp*, mudou a dinâmica relacional entre pesquisador-participante, tutor e professor-estudante, predispondo ao discurso refletido do outro, o que fez ressaltar a dimensão dialógica da interação, em que todos os participantes mantiveram, entre si, ativa posição responsiva quanto ao enunciado do outro interlocutor, ao mesmo tempo, tomando a responsabilidade pelo aprender. A pesquisa mostra os ganhos da interação dialógica para os objetivos de aprendizagem dos professores-estudantes, abrindo possibilidades criadoras para a leitura (científica) do mundo, assim como para o agir ético e estético na formação e na docência em educação a distância.

Palavras-chave: **Dialogismo. Educação a Distância. Tecnologia na Educação. Produção de Sentido. Agir Ético-estético.**

ABSTRACT

School education places the production of sense in a straitjacket through "right" or "wrong" dualism, through the absence of empathy and a singularity encounter of the subject in his oneness, with scientificity, in the teaching - learning process. Bakhtin's philosophical-linguistic thought is engendered as a device of dialogic intervention that proposes to think about education, research, training and pedagogical practice, operating philosophical concepts (dialogism, ethics, aesthetics, authorship, enunciation, polyphony ...), in practice, for the production of meaning in experiential contexts of enunciation that establish the construction of knowledge. Is in this context that the thesis arises, reflecting in relation to the approach of distance education in Mozambique, particularly in the Pedagogical University, in terms of the use of language as a dialogical device. There is, in general, a propensity to work with the scientific language, a priori, proper to the tutor, however strange for the student teacher who cannot make a reading that allows him to understand and at the same time to contextualize what he means to participate and interact with each other. Thus, I focus the research on the tutor of distance education course and the teachers-students of Basic Education, and I ask myself: What would be the conditions to propose, in the interaction in distance education, to make it become dialogical in the virtual environment of learning, producing meaning in the ethical and aesthetic perspective? The research intervenes in the formation of the teacher-student in distance education, and the tutor, proposing the virtual dialogical interaction between both in the virtual learning environment of Moodle and WhatsApp. The objective is to analyse the production of meaning, supported by an ethical and aesthetic perspective, from the virtual dialogical interaction in distance education. The thesis follows a methodology of the human sciences, in education, based on Bakhtin, in particular, a research - training oriented for teachers, based on Axt, whose theoretical presupposition is also based on Bakhtin. The analysis of the enunciative interactions in Moodle's virtual learning environment showed that tutoring predisposed to objectified and monological discourse, attributing to the student teacher more the status of object than of subject, in the relation, which made it passive, without autonomy as individual consciousness. In the virtual learning environment of the WhatsApp, the relationship between researcher-participant, tutor and teacher-student has changed, predisposing to the reflected discourse of the other, which emphasizes the dialogic dimension of interaction, in which all participants, active responsive position to the statement of the other interlocutor, at the same time taking responsibility for learning. The research shows the gains of dialogic interaction for the learning objectives of teachers - students, opening up creative possibilities for the (scientific) reading of the world, as well as for ethical and aesthetic action in training and teaching in distance education.

Keywords: Dialogism. Distance Education. Technology in Education. Production of Sense. Act ethical-aesthetic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Primeiras ações de lecionação de EAD no mundo.....	77
Quadro 2: Gerações de EAD e suas características	78
Quadro 3: Ações de EAD e sua tecnologia	80
Quadro 4: Estudantes e cursos em EAD por instituição.....	87
Quadro 5: Ações de EAD por época e a respectiva tecnologia.....	92

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Plataforma Moodle do CEAD	117
Imagem 2: AVA do grupo de <i>WhatsApp</i>	117
Imagem 3: Plataforma <i>Moodle</i>	118
Imagem 4: Considerações iniciais sobre a disciplina	131
Imagem 5: tarefa de apresentação dos professores-estudantes.....	133
Imagem 6: Atividade sobre introdução à educação e inovação tecnológica	135
Imagem 7: Atividade sobre computador na escola.....	136
Imagem 8: Atividade sobre tecnologias de informações	136
Imagem 9: Atividade sobre ambientes virtuais de aprendizagem	137
Imagem 10: Enunciados de apresentação dos professores-estudantes.	143
Imagem 11: Enunciado de apresentação do professor-estudante três [EP-E 3].....	144
Imagem 12: Enunciado de apresentação do professor-estudante trinta e um [EP-E 31]	144
Imagem 13: Sessão de chat.....	163
Imagem 14: fórum de dúvidas	164
Imagem 15: Enunciado discursivo do pesquisador	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

AVAs – Ambientes virtuais de aprendizagem

CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância

CINTED – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação

CIVITAS - Projeto Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação;
atualmente ressignificado como: Coletivos Interacionais Vividos e
Imaginativos com Tecnologias para Acolhimento das Singularidades

CIUP – Centro de Informática da Universidade Pedagógica

EAD – Educação a distância

EEAD – Estratégia de Educação a Distância

EIPI – Estratégia de Implementação da Política de Informática

EP-E – Enunciado do Professor-estudante

FACED – Faculdade de Educação

LAN – *local area network* – rede de área local

LELIC – Laboratório de Estudos de Linguagem, Interação e Cognição/Criação

P-E – Professor-estudante

PI – Política de Informática

PPGIE – Programa de Pós-graduação em Informática na Educação

PROVIA – Programa Interinstitucional Comunidades de Aprendizagem, Estética do
Virtual e Autoria Coletiva

PTE – Plano Tecnológico da Educação

TIC's – Tecnologias de informação e comunicação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UP – Universidade Pedagógica

UPNet – infra-estrutura física e/ou virtual da rede corporativa de dados, vídeo e voz
da Universidade Pedagógica.

VOIP – *Voice Over Internet Protocol* – Voz sobre Protocolo de Internet ou telefonia via
Internet.

VSAT – *very small aperture terminal* – Terminal de abertura muito pequena

WAN – *wide area network* – rede de área alargada ou rede de longa distância

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: BUSCANDO UM OLHAR DIALÓGICO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	18
CAPÍTULO II: DA INTERAÇÃO VIRTUAL À INTERAÇÃO VIRTUAL DIALÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	35
2.1 INTERAÇÃO VIRTUAL EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	35
2.2 INTERAÇÃO VIRTUAL DIALÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	49
2.3 PRODUÇÃO DE SENTIDO NO AGIR ÉTICO E ESTÉTICO	56
CAPÍTULO III: MACROCONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E TECNOLÓGICO DA EAD EM MOÇAMBIQUE	68
3.1 MACROCONTEXTO DO CAMPO EMPÍRICO.....	68
3.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO E BRASIL	76
3.3 CONTEXTO HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE	82
3.3.1 Estado da Arte da Pesquisa	93
3.3.1.1 Estado da Arte da Pesquisa em Moçambique	95
3.3.1.2 Estado da Arte da Pesquisa no Brasil e Portugal	97
CAPÍTULO IV: DISPOSITIVO DIALÓGICO NA PESQUISA-FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	104
4.1 PLANO DE PESQUISA.....	104
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA	111
4.3 PLANO DE FORMAÇÃO	112
4.3.1 Procedimento de Produção de Dados	115
CAPÍTULO V: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SENTIDO DAS INTERAÇÕES ENUNCIATIVAS NUMA PERSPECTIVA (EST)ÉTICA	123
5.1 PLANO DE ANÁLISE DIALÓGICA DOS ENUNCIADOS.....	123
5.2 FASE 1: O PESQUISADOR-OBSERVADOR NO MICROCONTEXTO DA DISCIPLINA VIRTUAL INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.....	130
5.2.1 O Discurso do Tutor.....	130
5.2.1.1 Primeira Tarefa/Atividade de Apresentação dos Professores-Estudantes	133
5.2.1.2 Segunda Tarefa/Atividade do Conteúdo – Introdução à Educação e Inovação Tecnológica	135

5.2.1.3 Terceira Tarefa/Atividade do Conteúdo– Computador na Escola.....	136
5.2.1.4 Quarta Tarefa/Atividade do Conteúdo– Tecnologias de Informações...	136
5.2.1.5 Quinta Tarefa/Atividade do Conteúdo – Ambientes Virtuais de Aprendizagem.....	137
5.2.2 O Discurso dos Professores-Estudantes	143
5.2.2.1 Respostas à Primeira Tarefa/Atividade: Apresentação dos Professores-Estudantes.....	143
5.2.2.2 Respostas à Segunda Tarefa/Atividade: Introdução à Educação e Inovação Tecnológica	147
5.2.2.3 Respostas à Terceira Tarefa/Atividade:Computador na Escola	154
5.2.2.4 Respostas à Quarta Tarefa/Atividade: Tecnologias e Informações	157
5.2.2.5 Respostas à Quinta Tarefa/Atividade: Ambientes Virtuais de Aprendizagem.....	160
5.3 FASE 2. PESQUISADOR-PARTICIPANTE NO MICROCONTEXTO DA DISCIPLINA VIRTUAL INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.....	165
5.3.1 Discurso do Pesquisador-Participante	169
5.3.2 Discurso dos Professores-Estudantes.....	175
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	189
CONCLUSÕES.....	189
RECOMENDAÇÕES.....	194
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICE 1: INTERAÇÕES ENUNCIATIVAS NO <i>WHATSAPP</i>	211
APÊNDICE 2: ENTREVISTA AO TUTOR	230
APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES-ESTUDANTES	233
ANEXO 1: DECLARAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR AO CAMPO EMPÍRICO.....	240
ANEXO 2: VISÃO GERAL DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NO <i>MOODLE</i>	241
ANEXO 3: LISTA DA TURMA NO <i>MOODLE</i>	248
ANEXO 4: APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES-ESTUDANTES NO <i>MOODLE</i>	249
ANEXO 5: ATIVIDADES OBSERVADAS PELO PESQUISADOR NO <i>MOODLE</i> ...	261

ANEXO 6:ENUNCIADOS DE PROFESSORES-ESTUDANTES EM FORMA DE RESPOSTA À SEGUNDA TAREFA SOBRE INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	265
ANEXO 7: ENUNCIADOS DE PROFESSORES-ESTUDANTES EM FORMA DE RESPOSTA À TERCEIRA TAREFA SOBRE COMPUTADOR NA ESCOLA.....	274
ANEXO 8: ENUNCIADOS DE PROFESSORES-ESTUDANTES EM FORMA DE RESPOSTA À TERCEIRA TAREFA SOBRE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÕES	281
ANEXO 9: ENUNCIADOS DE PROFESSORES-ESTUDANTES EM FORMA DE RESPOSTA À TERCEIRA TAREFA SOBRE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.....	287

CAPÍTULO I: BUSCANDO UM OLHAR DIALÓGICO² EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

“Judo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” Bakhtin (2015, p.293).

Os ditames culturais faziam com que, quando o meu pai ou a minha mãe ou uma pessoa adulta ou o outro, um deles, falava comigo, eu devia manter-me calado como modo de demonstrar o respeito pela pessoa adulta que fala e poder ouvir o que fala. “A audibilidade como tal já é uma relação dialógica”, pois a palavra, pela sua natureza, almeja ser escutada, “entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*³”. Nessa acepção, a palavra penetra no diálogo, “que não tem final semântico, [porque] a palavra avança cada vez mais à procura da compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 334). Agora compreendo, muito mais para além dos valores da minha cultura, porque é que eles me diziam aquilo. Era no ato de me manter calado que residia a responsabilidade responsiva da interação dialógica, denotando estarmos integralmente no mundo humano, aliás, só para o Homem. Se estamos nesse mundo, então, o silêncio e a palavra são inerentes a esse mundo. Nesse sentido, segundo Bakhtin (2011), entre “a pausa e o começo da palavra[reside] a violação do silêncio[como] condição da percepção. A violação do mutismo (ausência de palavras) pela palavra de modo pessoal e consciente: esse é o mundo inteiramente outro [do Homem]”. É óbvio que não só o silêncio como também o mutismo são sempre subjetivos pelas “condições de percepção do som, [pelas] condições de compreensão-identificação do signo, [pelas] condições da compreensão assimiladora da palavra” (p. 369).

Assim, a diferença que existe entre mutismo e silêncio, é que, o primeiro é monológico e o segundo é dialógico, podendo o mutismo conduzir ao discurso objetificado porque torna mudo e passivo o sujeito como objeto, coisa morta; enquanto o silêncio pode levar ao discurso bivocal porque pressupomos que haja escuta dialógica, torna ativo e interventivo o sujeito. Portanto, esse é o efeito de um e outro

² O leitor deste texto se aperceberá que a não uniformização do uso do pronome pessoal quanto ao número (singular ou plural) e à voz (ora primeira ora terceira) foi intencional porque é “característica de um texto em que muitas vozes falam, as vozes de autores de referência da pesquisa, as vozes dos sujeitos participantes, as vozes outras e a voz [do pesquisador] afirmando uma singularidade neste diálogo” (SILVEIRA, 2014, p. 14).

³ Expressão originária do latim, significa: até o infinito.

numa dinâmica relacional entre professor e estudante na sala de aula. E o que está dito aqui se encontra em harmonia com o que é dito nas análises de enunciado.

O “mutismo - o sentido consciente (a palavra) - e a pausa constituem uma logosfera específica, uma estrutura uma e contínua, uma totalidade aberta (inacabável)” (ibidem). Nesse contexto, interessa-nos a “compreensão-intelecção de um enunciado singular” e a não repetitividade da língua, porque por meio do “enunciado a língua comunga na não repetitividade histórica e na totalidade inacabada da logosfera”, visto que o “discurso interpretativo pertence ao reino dos fins [e] a palavra como fim último (supremo)” (BAKHTIN, 2011, p. 369).

Então, a audibilidade, o mutismo e o silêncio apontam para o pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin fundado na palavra, denotando interação e diálogo, que imerge na interação através do enunciado oral ou escrito do outro, em que este outro acolhe pela responsividade do silêncio; tal que pressupõe o “exercício da escuta”, manifestado pela escuta dialógica “como possibilidade de reflexão/construção” de uma relação interpessoal fundamentada no dialogismo (SELLI; REMIÃO; AXT, 2012, p. 1); o que, por sua vez, se sustenta na ética e estética da vida do ser humano, pois é nela que tudo faz sentido. Aliás, “os sentidos se produzem enquanto efeitos de um contexto vivencial, regido por uma ética das relações e uma estética da existência” (AXT, 2008, p. 97). Por isso que Bakhtin (2015) afirma que “Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (BAKHTIN, 2015, p. 293).

O autor ao afirmar que o diálogo é a meta e duas vozes são o mínimo de vida e de existência pressupõe que o diálogo é a própria ação de revelação do homem. “Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para os outros ou para si mesmo” (BAKHTIN, 2015, p. 292). Isto é, o homem tem a possibilidade de se conhecer e conhecer ao outro homem se estiver em plena interação consigo mesmo e em interação com o outro, portanto, por via dialógica.

Na visão bakhtiniana, para o homem permanecer homem e não objeto, não se pode falar sobre o homem, pode-se somente dirigir-se ao homem, interagindo com ele, porque o homem sendo o Ser único e singular “significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não

poder nem dever terminar. – (...) inconclusibilidade do diálogo” (BAKHTIN, 2015, p. 293).

O viés dialógico de Bakhtin proposita

[...] pensar como as relações interpessoais podem ser construídas ou ressignificadas. Uma das formas que possivelmente seja um caminho a ser percorrido seria pela escuta possível entre os interlocutores do grupo. Embora seja uma habilidade rara nas relações conseguir escutar o outro, valorizar o que o outro tem a dizer, permitir que o outro e o que ele diz me atinja de forma que com ele eu possa aprender e interagir é uma das mais difíceis práticas do nosso cotidiano.

Vivemos rodeados e ansiosos por verdades absolutas, na maioria das vezes, pela prevalência das nossas verdades, entendimentos, concepções, percepções. Nesta posição nos colocamos num lugar que dificulta nosso ser *a estar-no-mundo* porque temos dificuldade de ouvir e considerar o que o outro tem a dizer sendo ele legítimo no diálogo, ou melhor, para que se constitua o diálogo, a interação dialógica (SELLI; REMIÃO; AXT, 2012, p. 2).

O pensamento de Bakhtin fez-me refletir, por um lado, sobre a experiência da minha prática docente, tanto na educação presencial como em educação a distância (EAD), muitas vezes desprovida de discurso dialógico, ou “(...), de uma interação da ordem do intensivo, em que um si responsivo está sempre em busca de um outro, e de um outro responsivo que faça a escuta entre e através dos discursos, mesmo em situações de confronto”, (AXT, 2006, p. 265); e, por outro, sobre a grade imposta pela ciência e pela cientificidade no processo de ensino-aprendizagem e de formação na educação. Aliás, com base num exercício de exotopia do olhar, vejo-me no processo da minha formação, na graduação, em que as vozes e a produção de sentidos sofriam um apagamento pela imposição do dualismo ‘certo’ ou ‘errado’, pela ausência de empatia e de um encontro de singularidade do sujeito na sua unicidade, pela indiferença da alteridade na relação com o outro na aula. Pois, se cabe ao estudante fazer uma escuta do que o professor tem a dizer, não cabe a ele apenas escutar, o silêncio transitório transformando-se em mutismo contínuo; assim como não cabe ao professor apenas falar a sua palavra e, sim, também, escutar o estudante: é na interação (dialógica) que se produz o sentido.

Entretanto, faço essa reflexão sobre a minha prática pedagógica e essa busca de um olhar dialógico em relação à docência, sob égide da perspectiva ético-estética bakhtiniana, sem deixar de considerar as amarras científicas; e, ao mesmo tempo, o olhar exotópico aquando da minha formação, são afetações de eu-para-mim advindas do encontro com o grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos de Linguagem, Interação e Cognição/Criação (LELIC). Grupo sediado na Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (Faculdade de Educação e Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação) e coordenado pela Prof. Doutora Margarete Axt, inscrito no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, <http://www.lelic.ufrgs.br>, responsável pelo desenvolvimento dos projetos PROVIA e CIVITAS, de características matriciais, em cooperação com outros pesquisadores e com a colaboração de estudantes de graduação e pós-graduação e professores da escola da Educação Básica (AXT, 2008). Este grupo desenvolve trabalhos que se fundamentam no dialogismo, pensamento filosófico-linguístico de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, na área da educação e da informática na educação, na linha de pesquisa designada Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem e Cognição. Em que contribuiu Mikhail M. Bakhtin?

Mikhail M. Bakhtin, nasceu no ano de 1895, em Oriol, na Rússia. Frequentou a Universidade de Odessa e, em seguida, a de São Petersburgo, “de onde saiu diplomado em História e Filologia em 1918” (YAGUELO, 2014, p.11). Bakhtin

é um dos autores mais expressivos na contemporaneidade, haja vista a recente penetração de sua obra no Ocidente, a partir da década de 1970. Filósofo e linguista, é um dos mais importantes pesquisadores da linguagem humana, sendo referido nas investigações sobre Literatura, História, Antropologia, Artes, Linguística, Arquitetura, Psicologia e Educação. Embora tenha sido uma figura participante nos debates sobre estética e literatura ocorridos na união Soviética na década de 1920, a relevância do seu pensamento só se tornou realidade por volta da década de 1960. Bakhtin investigou os romances e desenvolveu importantes conceitos como dialogismo, polifonia, cronotopo e carnavalização, hoje amplamente empregados e estudados em todo o mundo. No Brasil, sua obra tem sido investigada por diferentes grupos de pesquisa ligados a diferentes universidades, [...] onde se encontram importantes núcleos que congregam profissionais de diversas áreas, refletindo o caráter interdisciplinar da obra bakhtiniana (SCORSOLINI-COMIN 2014, p. 248).

Segundo Scorsolini-Comin (2014), Bakhtin contribuiu para os estudos acerca do diálogo e sustentou como o diálogo pode ocupar uma posição de centralidade na vida humana. O seu pensamento possibilita discussões para a interação mediada por ferramentas tecnológicas, como o *fórum* e o *chat*, de modo que trazer as suas contribuições para a EAD pode oferecer uma compreensão sobre o que é interação e de como a linguagem pode expressar e revelar com base no uso da palavra. Neste sentido, o diálogo que se propõe pode contribuir para a interação em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e ir mais além da troca de mensagens entre os sujeitos pela interação verbal ou da construção de conhecimentos. Portanto, a concepção de diálogo em Bakhtin envolve

as tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem [que pode ser intensa e responsiva, no entanto, silenciosa em dados momentos], o que se mostra fundamental para a construção do diálogo. Essa recepção ativa não se trata apenas da compreensão da mensagem, mas também da incorporação do outro no diálogo, de modo que o outro passe a constituir o sujeito-emissor. A presença das palavras do outro nas palavras do eu é um dos primeiros elementos que caracterizam o conceito de dialogismo, que pressupõe o relativismo da autoria individual (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 250).

É essa interação dialógica que se pretende em AVAs, na medida em que leva a respeitar a diferença pela alteridade, incorporando o outro no diálogo; e este outro, tornando-se um sujeito que intervém ativamente pela responsividade e pela escuta dialógica, manifesta a sua autoria através do seu posicionamento como reflexo da compreensão da mensagem no seu contexto de produção virtual.

E a alteridade tem inerência ao termo Tutor, que vem do Latim “*tutore*” que significa, segundo Ferreira (2010, p.2104), o “indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém: cuidar de, protetor, defensor. Na educação a distância, o profissional que acompanha e orienta a aprendizagem dos alunos presencialmente ou à distância”.

De ponto de vista semântico, o termo tutor, segundo Ferreira, já pressupõe a tutoria e, concomitantemente, o ato de “cuidar de, proteger, defender,” pedagogicamente emerge pela atuação do profissional que acompanha e orienta a aprendizagem dos alunos, denotando a tutoria, que pressupõe uma relação de alteridade, em que o Eu está implicado no outro na arquitetura bakhtiniana. Daí que o outro só pode coexistir na tutoria.

As tutorias da EAD podem-se munir dessa perspectiva dialógica para que o formando, neste caso, professor em formação contínua, que é estudante da graduação, (que a partir daqui passarei a chamá-lo de **professor-estudante**), tenha uma oportunidade de ressingularização do seu posicionamento, sem indiferença em relação à diferença do outro, mas integrando o outro no diálogo. Para que haja tal posicionamento e produção de sentidos na perspectiva dialógica, o tutor pode recorrer a possibilidades como as que Mutti e Axt (2008, p.1) propõem, no artigo, intitulado “Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem”, baseando-se em Axt (2005); Axt et al. (2003a); Mutti (2004); Pêcheux (1999, 1990); Maldidier (2003); Axt e Elias (2003); Axt (2004); Axt (2006); Axt et al. (2006); Authier-Revuz (1998); Deleuze e Guattari (2000). As autoras

discutem a interação, a polifonia e a produção polissêmica de sentidos no AVA sob viés dialógico, tendo em conta a modalidade de EAD aquando das “primeiras plataformas virtuais de ensino-aprendizagem com suporte telemático via internet estavam começando a surgir no contexto brasileiro de então” (*Idem*, p. 353) e consideram que as ferramentas tecnológicas possibilitam:

- Articular a dinâmica das “formas de relação dos sujeitos com os saberes, de modo que professor [tutor] e aluno sejam parceiros na experiência de produzir o saber, na qual a tecnologia é essencial”. E, também, aprimorar o entendimento que temos de “produção de subjetividades [que] está relacionada ao devir”, porque a subjetivação provém

de um efeito, um produto do tempo social no qual se engendra. Sendo efeito do tempo, é também indicadora desse tempo, no qual o ‘fora’ forja o ‘dentro’, como uma dobradura [que é] fruto da inflexão de forças do ‘fora’ que se dobra, enlaçando o ‘dentro’ (MUTTI; AXT, 2008, p. 348).

Esta produção de subjetividade faz compreender a decorrência, processual, existente na formação do sujeito como fruto que conflui de várias vivências, determinadas pela ‘dinamicidade e complexidade’. É nesse contexto, segundo as autoras, que se pode perceber o sujeito, como ‘efeitos de sentidos’, discursivos, e que se dão a ver pelo percurso da análise, relacionados à posição discursiva em que o sujeito se forma e é formado. Portanto, trabalhamos com a noção de “‘efeito de sentidos’ entre interlocutores” e consideramos que a “relação entre as palavras e as coisas [referente], assim como dos interlocutores entre si, [no uso da] linguagem, é concebida por não-coincidências” (*idem*, p. 348).

- Pensar a informática como um dispositivo a possibilitar a produção de sentidos, o que “[abre] à interação entre sentidos, à participação de múltiplos e heterogêneos sentidos, fazendo-os ‘entrar no fluxo’, no fluxo da interação, a estar ‘no meio’ da interação,” porque o meio é o espaço onde tudo adquire ‘velocidade’; por outras palavras, as autoras referem que “o meio é onde os sentidos proliferam, abrindo à multiplicidade de cruzamentos entre séries de sentidos, desfazendo os fechamentos” (MUTTI; AXT, 2008, p. 348). E ter a interação denotando ação pedagógica que leva a enfatizar que o momento da

aprendizagem é ‘viver-experienciar encontros múltiplos entre múltiplos pensamentos... [é] entrar de ‘corpo e alma’ num verdadeiro acontecimento’, este último co-extensivo ao devir, por sua vez coextensivo à linguagem, aos sentidos na linguagem. (...) [propiciando] ações pedagógicas à distância que proponham uma intensiva interlocução virtual entre participantes dispostos a

discutir um tema, um autor, um projeto ou, inclusive, escrever um ensaio em conjunto. Atividades como essas se mostram em consonância com dispositivos pedagógicos que predispõem à interação, podendo mesmo constituir redes conversacionais no formato de comunidades virtuais, concebidas com o propósito de favorecer um alto grau de interação dialógica entre seus participantes (*Idem*, 349).

Então, para pensarmos a informática como um dispositivo, antes devemos ter o entendimento do que é dispositivo. Deleuze (1990) concebe o dispositivo como um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferente que não abarcam nem delimitam sistemas idênticos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), todavia seguem direções heterogêneas, constituem processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. Cada está arrebitada e dominada a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações.

Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores. Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho em terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal. [...] Os dispositivos têm, então, como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição. [...] Todo o dispositivo se define, pois, pelo que detém em novidade e criatividade, o qual marca, ao mesmo tempo, sua capacidade de se transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo do futuro. Portanto, pertencemos a certos dispositivos e neles agimos. A novidade de um dispositivo em relação aos anteriores é o que chamamos sua atualidade, nossa atualidade. O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução” (Deleuze, 1990, p. 155-161).

É a partir dessa concepção de dispositivo que, ao trabalharmos com os recursos digitais na educação, podemos intervir buscando um olhar dialógico em EAD no AVA, e este texto ao discutir essa interação, é porque se propõe a responder a certas inquietações dessa modalidade como a presencialidade, distância transacional, falta de intensa interlocução virtual entre participantes que têm sido referenciadas por parte dos sujeitos em formação neste ambiente. É oportuno que os sujeitos intervenientes na tutoria concebam propósitos que favoreçam ações pedagógicas como as que Mutti e Axt (2008) apresentam no artigo, acima referenciado, e, que eu trago, neste texto, como mais uma voz que se identifica com o posicionamento enunciativo das autoras e que tenciono fazer ouvir (a minha voz) junto à de outros

sujeitos que se propõem a abraçar (e abraçam) a educação e, particularmente, esta modalidade de educação.

Somam-se a essas, também, possibilidades como as que Scorsolini-Comin (2014), que sugere, ao usarmos as ferramentas tecnológicas *fórum* e *chat*, como “espaços privilegiados de interação nos ambientes virtuais”:

- A formulação da proposição disparadora⁴ não só pode convidar o sujeito “a se posicionar, a emitir uma resposta”, como também “permitir a assunção de diferentes posicionamentos e vozes acerca do assunto”;
- A proposição disparadora não apenas pode recuperar os aspectos individuais e coletivos de um conteúdo ou de uma dada produção, mas também “as diversas interações sociais e culturais em um dado contexto histórico que se cravam nos discursos, permitindo a circulação de determinados sentidos e a construção de determinadas significações”;
- A proposição disparadora pode “assumir diferentes possibilidades de resposta ou diferentes saídas para o problema” para que os alunos reflitam juntos;
- Os *fórum* e *chat* não podem ser um espaço de concorrência ou competição (quem tem o melhor procedimento de solução ou um espaço com única saída para a solução), mas de embate (que pode produzir sentidos e “deflagrar diferentes modos de resolução de um dado problema), de colaboração, de construção conjunta”;
- “[...] os discursos não pertencem a um ou outro aluno, mas estão disponíveis a todos, de modo que o que cada um opera é, na verdade, um posicionamento diante da discussão”;
- Os *fórum* ou *chat* sejam um espaço em que os alunos não encontrem nem busquem nem apresentem as respostas corretas, no contexto do dualismo ‘certo’ ou ‘errado’, mas um espaço que oportunize o “amadurecimento de posicionamentos” porque, assim, pode ser “uma forma de incentivar a formação de sujeitos que possam dialogar com as diferenças, considerando a

⁴ Para entender a proposição recorreremos ao Dicionário Universal da Língua Portuguesa (2003) e ao Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010), ambos emprestam à proposição, entre outros, três sentidos que nos interessam: como o ato ou efeito de propor; assunto que vai ser discutido; enunciação. Ou seja, empregamos a proposição como uma enunciação convidativa que propõe/dispara o assunto ou tópico a ser discutido. Em relação à proposição disparadora, nós a usamos no capítulo V, para a análise de enunciado e discurso.

importância do contexto e a necessidade do outro para a construção de sentidos e do próprio posicionamento individual”;

- O *fórum* é, pois, um espaço “de diálogo entre pessoas diferentes para a construção de conhecimentos e de posicionamentos que reflitam um trabalho coletivo, contextualizado e atento aos aspectos sociais, culturais e históricos envolvidos” (SCORSOLINI-COMIN, 2014, pp. 256-257).

Esse procedimento discursivo que Scorsolini-Comin (2014) sugere como possibilidades de interação dialógica mediante o uso de ferramentas tecnológicas na EAD, encontram fundamentação teórica no dialogismo; aliás, para Bakhtin (2014, p. 127), o diálogo constitui, por um lado, uma das formas “mais importantes da interação verbal”; e, por outro, compreende a “comunicação em voz alta” frente a frente, assim como “toda comunicação verbal” que se pode depreender como uma comunicação escrita ou virtual (enunciado escrito ou enunciado escrito *on-line*).

Então, é esse pensamento filosófico-linguístico, que trata do dialogismo, ou interação dialógica, que é o cerne da questão de reflexão em relação à abordagem da EAD em Moçambique, particularmente, na Universidade Pedagógica (UP), em termos de uso da linguagem como um dispositivo dialógico.

Como docente da UP, lecionando na educação presencial e na EAD, constatei uma propensão em trabalhar-se com a linguagem científica, *a priori*, própria do tutor, contudo estranha para o professor-estudante que não consegue fazer uma leitura que lhe possibilite compreender e ao mesmo tempo contextualizar o que quer dizer para participar ativamente e interagir com o outro.

Os atores da educação, particularmente, os que intervêm na tutoria de EAD e os estudantes dessa modalidade, deparam-se com a proposição do discurso pedagógico “tradicional” condicionado e preconcebido em conhecimentos curriculares que, normalmente, são estruturados. Segundo Mutti e Axt (2008, p. 359), os conhecimentos curriculares têm sido concebidos e estruturados como “uma lista definida de ‘coisas a saber’, fruto do conhecimento estabilizado, entendido como pronto e acabado, para ser consumido basicamente desse modo, tanto pelo professor, que deve ‘saber’ o que ensina, como pelo aluno, que deve ‘aprender’”.

Essa estruturação do discurso pedagógico como uma lista definida de coisas a saber, fruto do conhecimento já concebido como estabilizado, pronto e acabado, resulta, para a questão do tutor e do professor-estudante, pensar a cientificidade com base em uma explicação monológica dos conteúdos programáticos na tutoria. Axt (2006; 2008) explicita o discurso monológico como sendo o de uma só voz, que trata da “palavra de ordem e dos regimes de sobrecodificação despótica e/ou autoritária [...], que somente explica, e não interpreta, e que, ao não exercitar a escuta, produz o apagamento da polissemia e da polifonia constituintes da palavra” (AXT, 2006, p. 265; 2008, p. 97).

Na educação, a linguagem científica acaba impondo-se de forma autoritária porque se presume que expressa a “verdade” (verdade única). E, em relação à verdade única, Bakhtin (2012) recusa a visão muito enraizada, e aceita, da verdade como constituída de tempos gerais, universais, como algo que não se muda, desunida e oposta ao singular e ao subjetivo.

Para Bakhtin (2012), a verdade única (*istina*), que é a universal, só se pode alcançar a partir da verdade particular (*pravda*), por isso ela não deve ser vista como um conteúdo permanente de um princípio do direito e da lei, porque a verdade universal emerge em decorrência da necessidade de verdades particulares, pelo fato de elas interagirem entre si. Por outras palavras, a verdade universal nada explica por si só, é ela que deve ser explicada através de processos singulares. Assim, a verdade única exige, para sua composição, de uma multiplicidade de consciências que a constituem pelo diálogo que mantêm entre si. Por sua vez, pode-se, também, admitir que a pluralidade de consciências não exige a renúncia à verdade única, porque esta tem como essência e/ou existência a pluralidade que se institui em diferentes contextos vivenciais e interativos nos quais, por confronto, se engendra a verdade universal. Para Bakhtin (2015), a concepção da natureza dialógica do pensamento humano se baseia no dialogismo, como dispositivo para encontrar a verdade que

se opõe ao monologismo *oficial* que se pretende *donos de uma verdade acabada*, opondo-se igualmente à ingênua pretensão daqueles que pensam saber alguma coisa. A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre *os homens*, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica (p.125).

Por isso que “os homens são diferentes, o que implica que são necessariamente vários: a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem” (TODOROV, 2011, p. XXVI).

Essa multiplicidade e pluralidade de consciências, da natureza humana, oportuniza, à interpretação, à compreensão de que toda a enunciação serve de expressão de um em relação ao outro e não nos podemos eximir desse pensamento ao usarmos da palavra: o uso da linguagem científica, na docência, sem ter presente esse pensamento, propicia um discurso monológico que não respeita o horizonte social de cada professor-estudante, pela imposição de um só discurso verdadeiro, o do tutor, “em que a diversidade de linhas de criação e sentido é bloqueada em sua produção e a dimensão responsiva sofre apagamento” (AXT, 2006, p. 265).

Todavia, essa não pode ser a pretensão de uso da linguagem científica no contexto pedagógico, porque, baseando-se nas ideias de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p.20) e que são defendidas por Rocha (sd, p.3), “a escola, para se constituir num sistema organizado, do ponto de vista semiótico [signo], deve atentar para os desentendimentos entre professores [tutores] e alunos [professores-estudantes] no que diz respeito à linguagem” e libertar-se “[...] da ilusão, muito difundida em certos meios racionalistas e científicos, de que os fatos falam por si sós e imprimem uma marca indelével em todo espírito humano” (*Idem, ibidem*).

Nesse sentido, podemos recorrer à concepção de enunciação, que faz referência às relações que se formam entre sujeitos, em que existe o eu e o outro, nos processos discursivos estabelecidos pelos sujeitos através da história, os quais, por sua vez, se instauram e são organizados por esses discursos; e, também, como maneira de suscitar a importância do outro e dos conflitos que se estabelecem na aprendizagem. Ao usarmos a linguagem, e nos dirigirmos aos professores-estudantes como interlocutor, ratificamos que a palavra é em função dele; esse posicionamento em relação ao contexto tutor/professores-estudantes, que é uma coletividade, pressupõe que, como sustenta Bakhtin (2014, p.117) “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim [tutor] e os outros [professores-estudantes]. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”; e isso pelo fato de comportar duas faces, a do locutor e do ouvinte, ambas podendo ser assumidas, seja por tutor ou por

professor-estudante: aliás, toda a palavra sempre procede de alguém e dirige-se para alguém.

É nesse contexto, do dispositivo dialógico na pesquisa-formação, e, em particular, do professor-estudante na EAD, e do tutor, que foco a pesquisa e me pergunto: Quais seriam as condições a propor, na interação em EAD, para a mesma se tornar dialógica no ambiente virtual de aprendizagem, produzindo sentido na perspectiva ética e estética? Perante esse questionamento, a pesquisa intervém na formação do professor-estudante na EAD e do tutor, no curso de Ensino Básico na disciplina de Educação e Inovação Tecnológica, propondo a interação virtual dialógica entre estes e o tutor no ambiente virtual de aprendizagem.

Para nortear a pesquisa, pretendo analisar a produção de sentido, amparado numa perspectiva ética e estética, a partir da interação virtual dialógica na EAD. E como forma de alcançar esta meta de entender as condições discursivas, na interação EAD, para a mesma se tornar dialógica, formulei os objetivos específicos:

- a) em uma primeira fase, a partir da observação, compreender a interação, entre tutor e professores-estudantes, que ocorre no ambiente virtual de aprendizagem, durante a leção na EAD (em curso em andamento) e pela análise dos seus enunciados;
- b) na segunda fase, propor, para o curso em andamento, dispositivos que apontem para as condições de interação dialógica, no ambiente virtual de aprendizagem, tendo como base os contextos enunciativos decorrentes da interação inicial do tutor e professores-estudantes na EAD;
- c) interagir dialogicamente com o tutor e professores-estudantes, no ambiente virtual de aprendizagem, visando à produção de sentido, numa perspectiva ética e estética, na EAD;
- d) analisar os novos enunciados decorrentes das novas condições estabelecidas no ambiente virtual de aprendizagem;
- e) estabelecer parâmetros para uma interação dialógica entre professores-estudantes e tutor, que favoreçam a formação para a docência de futuros professores, em Moçambique.

A realização da pesquisa deve-se ao fato de termos como pressuposto que o dialogismo age como dispositivo de intervenção na formação do professor, na medida

em que “parece colaborar para a constituição de sujeitos que ousam pensar o conhecimento nas ciências humanas como uma construção discursiva dos sujeitos,” em que para eles, “aprender e ensinar passam a ser entendidos como um processo em aberto de produção de sentidos discursivos”, (MUTTI; AXT, 2008, p. 359); tal oportuniza fazer da prática docente uma ocasião de experimentação e tentativa de ação-intervenção em benefício da ressingularização de posicionamentos, corroborando para que a produção coletiva faça emergir reflexões sobre diferentes possibilidades criadoras para a interação, na formação e na docência do formando, para uma leitura do mundo profícua de sentidos, e também para pensar a potência criativa do ser humano em sua plenitude (*Ibidem*).

No sistema e subsistema de educação em Moçambique, o dialogismo não é conhecido, ou valorizado, não sendo, por isso, usado como filosofia de aprendizagem em prol de uma produção de sentidos que alavanque a construção de conhecimento. E a realização da pesquisa, na EAD, justamente porque age no sentido da ressingularização do sujeito, nos processos de ensino-aprendizagem, contribui para valorizar e considerar o estudante como co-autor de sua aprendizagem. Neste contexto, estarei a difundir a interação dialógica como dispositivo de intervenção, aos futuros professores-estudantes, os quais, conseqüentemente, poderão servir-se dele como forma de estar e ser no exercício da sua profissão.

Com os recursos tecnológicos de *Moodle* e *WhatsApp*, a interação dialógica pode ocorrer em um processo de interlocução constante entre o tutor e o professor-estudante, considerando-se que a interatividade e a realimentação imediata sejam fatores que impactam a aprendizagem e não existem fronteiras para isso: espera-se, com estas tecnologias, que a interação possa ocorrer, em qualquer lugar e a qualquer hora, entre os intervenientes da comunidade virtual de aprendizagem.

Implico-me com a pesquisa pelo fato de ser docente, trabalhando no ensino superior e formando professores na graduação, e, nesta pesquisa, a minha postura é, além de formador, também, e muito especialmente, de pesquisador “observador [que] está implicado na sua própria observação, fazendo parte, portanto, do observado”, porque tenho a consciência de que interagi com sujeitos da pesquisa, tutor e professor-estudante na EAD; portanto, parafraseando Axt e Maraschin, existe “um tutor-sujeito-singular; numa relação singular tutor/professor-estudante”, num ambiente

virtual singular (AXT;MARASCHIN, 1997, p. 58). Por um lado, à classe de professor, é-lhe atribuído o papel de promotora da cultura, formadora de opiniões e geradora de desenvolvimento humano, tecnológico e social, o que confere a ela uma posição de destaque no concernente à construção do espírito crítico da sociedade. Por outro, o professor é responsabilizado pela situação da educação quando os problemas de “qualidade” do sistema de ensino são entendidos como decorrentes da má atuação docente.

Então, o que se entende por educação de qualidade, essa pela qual o professor tem sido responsabilizado? E, no limite, será que existe isso que se chama de qualidade? Tentando responder a primeira questão, já que a segunda fica para a nossa reflexão contínua e, também, para a do leitor dessa tese.

A educação de qualidade, recorrendo a Dourado (2007, p.12-28), aponta para “dimensões de qualidade de educação”, primeiro, as extraescolares, que têm a ver, por um lado, com o nível do espaço social, incluindo a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e, por outro, com o nível do Estado, integrando a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias. Segundo, as dimensões intraescolares que têm a ver com o nível de sistema, incluindo as condições de oferta do ensino; com o nível de escola, integrando a gestão e organização do trabalho escolar; com o nível do professor, incluindo a formação, profissionalização e ação pedagógica e, por último, com o nível do aluno, integrando o acesso, permanência e desempenho escolar. E, enquanto Gadotti (2013, p.10), aponta para “fatores intra e extraescolares da qualidade”, ao que Dourado (2007) chama de dimensões de qualidade de educação.

Tanto Dourado (2007) como Gadotti (2013), concebem o conceito de qualidade da educação como sendo “polissêmico”, porque do ponto de vista social a educação é de qualidade, quando, por um lado, “contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação” (Dourado, 2007:12). E, por outro lado, quando denota

melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p.2).

O tema de educação de qualidade é deveras complexo, porque não é suficiente melhorar um aspecto para melhorar a educação no seu todo. Mas discuto este ponto, porque um dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem é o professor. E é do nosso conhecimento que a “qualificação do professor é estratégica quando se fala de educação de qualidade. Contudo, está sendo difícil encontrar os parâmetros dessa qualificação. O problema é que, tanto os conteúdos quanto a metodologia dos cursos de formação dos professores”, (GADOTTI, 2013, p.10), precisam de grandes transformações, porque o docente é um profissional da aprendizagem, aliás, organiza e coordena a aprendizagem, um profissional do sentido.

Para Gadotti (2013), a educação de qualidade forma pessoas para pensar e agir de forma autônoma, conquistando a sua autonomia intelectual e moral; não nos esqueçamos que vivemos hoje na era da globalização, que exige profissionais, mais autônomos, mais autores, mais inovadores. E isso depende, sobretudo, do professor, pelo fato de que aprender é pesquisar, produzir e, também, porque o professor é a

Referência ética-política e estratégica dessa qualidade. O desafio é a preparação dos docentes. E para se formar bem, o **professor** precisa ter paixão de ensinar, ter compromisso, sentir-se feliz aprendendo sempre; precisa ter domínio técnico-pedagógico, isto é, saber contar histórias, isto é, construir narrativas sedutoras, gerenciar a sala de aula, significar a aprendizagem, mediar conflitos, saber pesquisar. Precisa ainda ser ético, dar exemplo. A ética faz parte da natureza mesma do agir pedagógico. Não é competente o professor que não é ético. Ser humilde, ouvir os alunos, trabalhar em equipe, ser solidário (p.11).

O autor sustenta que o conhecimento é informação que produz sentido. Nesses termos, a qualidade em educação diz respeito à produção de sentido que nos leve a construção de conhecimentos. Portanto, a pesquisa, a leitura, a reflexão, a autoria, a inovação e a criação de conhecimentos possibilita-nos conquistar essa qualidade.

Por último, com esta pesquisa, trago à reflexão através da pesquisa-formação, uma prática docente que se sustenta (com o pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin), como um dispositivo de in(ter)venção, de ser, de estar e de fazer a prática docente como uma experimentação e tentativa de ação-intervenção em benefício da produção de sentido, no agir ético e estético. E quando se pensa a in(ter)venção, segundo Axt e Kreutz (2003) e Axt (2008), “pensa-se nela como aquele ato que não se reproduz, sendo único e irreversível, emergindo exatamente num certo espaço-tempo, o contexto para o qual foi inventado...” (AXT, 2008, p. 91). O conceito de in(ter)venção é um dispositivo de pensamento

[...] que [se] evidencia no fenômeno clínico, pedagógico, político, artístico... a sua função criadora, inventiva e trágica. A In(ter)venção é criadora e inventiva porque estamos operando em nossas práticas a partir de um novo eixo de pensamento filosófico, científico e artístico: Não basta mais "refletir sobre" é necessário criar um movimento. Intervir é inventar é morrer e é nascer. A In(ter)venção é trágica, porque o destino da in(ter)venção é a sua própria morte (AXT; KREUTZ, 2003, p. 331).

Portanto, é neste contexto que desenvolvo a tese, tendo no dialogismo de Bakhtin o eixo norteador da fundamentação teórica e da abordagem metodológica no campo empírico da pesquisa-formação.

Em termos estruturais, sem incluir a conclusão, referência bibliográfica, apêndices e anexos, esta tese está organizada em cinco capítulos, nomeadamente:

Capítulo I: Buscando um olhar dialógico na educação a distância. Neste, há um mote que introduz o pensamento que expressa o cerne da reflexão da pesquisa, apresenta-se o contexto problemático da pesquisa, partindo de um histórico da EAD em Moçambique, os objetivos, a importância e a pertinência da pesquisa, e o pensamento linguístico-filosófico de Bakhtin que fundamenta a pesquisa, tanto no referencial teórico, como na metodologia da pesquisa.

Capítulo II: Da interação virtual à interação virtual dialógica na EAD. É a parte da fundamentação teórica, que começa com um mote que expressa a palavra no contexto dialógico. Desenvolvem-se as noções de interação virtual e interação virtual dialógica na EAD; e, por último, trago o entendimento de produção de sentidos no agir ético e estético.

Capítulo III: Macrocontexto histórico-social e tecnológico da educação a distância em Moçambique. Inicia com um mote que expressa a visibilidade histórica no espaço através do tempo. Apresento o macrocontexto do campo empírico, tendo em conta a sua localização, infraestrutura tecnológica; a instituição de ensino superior onde se realizou a pesquisa, fazendo menção ao seu historial, à infraestrutura física e virtual da rede corporativa e ao Centro de Educação Aberta e a Distância. Em seguida, descrevo o contexto histórico da EAD no mundo, Brasil e em Moçambique, incluindo o estado da arte da pesquisa em Moçambique, Brasil e Portugal.

Capítulo IV: Dispositivo dialógico na pesquisa-formação na educação a distância. É o que corresponde ao percurso metodológico da pesquisa, que começa com um mote que expressa a natureza dialógica da vida humana por sustentar o

diálogo inconcluso. Apresento o plano de pesquisa, os sujeitos de pesquisa, o plano de formação e os respectivos procedimentos de produção de dados, no AVA.

Capítulo V: Análise da produção de sentido das interações enunciativas numa perspectiva ética e estética. Inicia com um mote que expressa a alteridade responsiva do ser. Neste ponto, consta o plano de análise dialógica dos enunciados e a respectiva análise da tutoria do módulo ou disciplina Inovação e Educação Tecnológica. A análise teve duas fases, nomeadamente: fase 1: contexto de observação por parte do pesquisador-observador; e fase 2: contexto de atuação por parte do pesquisador-participante implicado.

CAPÍTULO II: DA INTERAÇÃO VIRTUAL À INTERAÇÃO VIRTUAL DIALÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

“A palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” Bakhtin (2014a, p.117).

Este é o capítulo do aporte teórico, que consiste no desenvolvimento dos conceitos interação virtual, interação virtual dialógica e produção de sentidos no agir ético e estético no contexto da EAD. Para a fundamentação dos conceitos embaseme em Bakhtin (2011, 2012, 2014a, 2014b, 2015, 2016); Lévy (2010a, 2010b, 2011); Guattari (2012); Axt (1997, 2006, 2008, 2011a, 2011b, 2014, 2016); Primo (2000a, 2000b); Brait (2005, 2011, 2014); etc. entre outros. Nesta secção, temos a interação virtual como ponto de partida e a interação virtual dialógica como o destino.

2.1 INTERAÇÃO VIRTUAL EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A interação na realização das atividades é um fenômeno importante, que precisa ser bem compreendido para que se possam propor práticas pedagógicas adequadas (OBLINGER, 2006 apud MULBERT et al, 2011). E a interação que ocorre na EAD deve ser vista como um fenômeno pedagógico e não simplesmente como uma mera questão de distância geográfica.

Nesse sentido em que a interação se assume como fenômeno pedagógico, a concepção do virtual é deveras importante à sua abordagem, para que a interação virtual seja compreendida como um meio aberto, que admite muitas possibilidades de interagir com o outro, assim como seja compreendido como se sustenta o significado da palavra virtual. Este termo tem a sua origem do latim *virtualis*, proveniente por sua vez de *virtus*, significando força e potência. A palavra virtual tem apenas “uma pequena afinidade com o falso, o ilusório ou o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata” (LÉVY, 2011, p.12).

A palavra virtual, em informática, é o “que resulta de, ou constitui uma emulação, por programas de computador, de determinado objeto físico ou equipamento, de um dispositivo ou recurso, ou de certos efeitos ou comportamentos

seus” (FERREIRA, 2010, p. 2165). E, em filosofia, tudo que existe em potência é virtual e não o que existe em ato. Assim, o virtual tende a atualizar-se por isso não se opõe ao real, mas ao atual, sendo *virtualidade* e *atualidade* duas formas de ser diferentes. Entretanto, “o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização” (LÉVY, 2011, 16). Neste caso, a atualização consiste na criação, invenção de um modo a partir de uma configuração dinâmica de forças e de finalidades. No caso do dispositivo da in(ter)venção, ele obedece a este caminho que vai do virtual ao atual, inventando um modo de se inserir na situação problemática em curso. “Uma intervenção concreta que se constitui como passagem, daquilo que flui de dentro e por dentro do ser como possibilidade de atualização, ou do interior da possibilidade como tal para a sua concretização” (AXT, 2011b, p. 51).

Inversamente, podemos conceber a virtualização como o movimento oposto da atualização, que pressupõe em passar do atual ao virtual, em uma ‘elevação à potência’ de uma entidade. A virtualização pode ser considerada como uma modificação de identidade, uma descentralização do ponto de gravidade do ser de um objeto. Neste sentido, virtualizar uma entidade é descobrir a questão geral à qual ela se relaciona, modificando a sua entidade em direção a essa indagação e redefinindo a atualidade de partida como resposta a uma pergunta particular. Nessa ordem de ideia, a virtualização dilui ou desfaz as diferenças padronizadas, “aumenta os graus de Liberdade, cria um vazio motor [...] a virtualização é um dos principais vetores da criação da realidade” (LÉVY, 2011, p. 18). E no caso do dispositivo de in(ter)venção, toda intervenção inicia com este processo de identificar a questão geral à qual determinada situação em curso se relaciona; e que é neste processo de virtualização que é engendrada a potência inventiva da in(ter)venção, aumentando os graus de liberdade para as atualizações.

O entendimento que o senso comum faz do virtual baseia-se no “desprendimento do aqui e agora”, como algo que não se pode apreender, uma complementaridade do real, tangível. Essa maneira de abordar contém uma indicação que se deve considerar, de que o virtual, frequentemente, “não está presente”. Um exemplo dessa realidade é o hipertexto que, segundo Lévy (2011, p. 20), “contribui para produzir aqui e acolá acontecimentos de atualização textual, de navegação e de

leitura. [...] embora necessite de suportes físicos pesados para subsistir e atualizar-se, o imponderável hipertexto não possui um lugar”.

Ainda o mesmo autor, Lévy (2011), sustentando-se em Serres (1994), aclara o tema do virtual como ‘não-presença’, com base em alguns vetores da virtualização como a imaginação, a memória, o conhecimento e a religião, que nos fizeram desprender da presença muito antes da informatização e das redes digitais. Portanto, com o desenvolvimento da informatização e redes digitais, surgem as comunidades virtuais, ambientes virtuais de aprendizagem, aluno virtual, etc.

Por outro lado, justamente esta impressão amiúde de não-presença leva o senso comum na Educação a considerar a necessidade do encontro presencial, em cursos de EAD, muitas vezes como forma de controle, sem compreender que há modos de presencialidade do ser e, que, no virtual, vetores como memória, etc... (como mostra Serres, 1994), produção de sentido é que dão conta desta presencialidade, (cf. AXT, 2006, sustentada em Bakhtin e Deleuze; Guattari). Pensamos que o encontro presencial, em cursos de EAD, se justifica como suporte ao estudante com dificuldades de se apropriar da tecnologia e da pedagogia interacional presente nos AVAs e na comunidade *on-line*.

Na tentativa de definir a comunidade *on-line*, Palloff e Pratt (2004, p. 38), baseando-se em Shapiro e Hughes (2002), constataram que “não há uma maneira neutra ou puramente administrativa ou técnica para construir a comunidade *on-line*”. Não obstante, depende do modo como a definimos, visto que existe uma pretensão em se definir o contexto da sala de aula *on-line*. Ainda Palloff e Pratt (2004, p. 38), desta vez sustentando-se em Howard Rheingold (1993), apresentam a definição de comunidades virtuais como sendo “agregações culturais que surgem quando um número de pessoas se encontra com frequência suficiente no ciberespaço”. Esta definição não apresenta o contexto sala de aula *on-line*, mas ilustra a necessidade de interação social entre as pessoas que se encontram, parecendo que o objetivo das pessoas seja apenas interagir sem nenhuma política.

Em todo o caso, Palloff e Pratt (2004, p. 38), fundamentando-se em Jenny Preece (2000), dizem que uma “comunidade *on-line* consiste em pessoas, em um objetivo, em políticas comuns e nos sistemas de computador”. Esta definição mostra de forma clara algumas características da comunidade *on-line*, como objetivo e

políticas comuns das pessoas ao interagirem na comunidade, o que pressupõe uma adequação ao contexto sala de aula *on-line*.

Segundo o Ministério da Educação do Brasil, em (2011)⁵, os ambientes virtuais são sistemas de *software* com metodologia pedagógica, desenvolvidos para auxiliar o professor na promoção de ensino/aprendizagem virtual ou semi-presencial. Eles facilitam o gerenciamento de cursos educacionais para seus estudantes, ajudando professores e aprendizes com a administração do curso. Estes *softwares* acompanham e permitem o monitoramento por parte de professores e estudantes do processo de aprendizado. Também, esta definição foi concebida para o contexto educacional de aprendizagem *on-line* como sinônimo de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que é, em geral, uma adaptação do inglês *learning management system* (LMS).

De acordo com Belmonte e Grossi (2010), fundamentando-se em Santos (2003), o conceito de AVA ainda não está claramente definido e merece atenção, embora seja muito usado atualmente. Geralmente, um AVA tem-se referido quando se faz o “uso de recursos digitais de comunicação, principalmente, através de *softwares* educacionais via *web* que reúnem diversas ferramentas de interação”, conforme Belmonte e Grossi (2010, p. 3), embasando-se em Oliveira et al (2004) e Valentini e Soares (2005).

Um ambiente de aprendizagem pode ser concebido como os espaços das interações e das relações com o saber, que é o objeto maior do processo de aprendizagem. Tais espaços são compreendidos pelos autores como ambientes favorecedores da produção do conhecimento que ocorre a partir das interações entre os sujeitos e com os conteúdos (*Idem*).

Belmonte e Grossi (2010), referenciando Santos (2003), dizem

que todo ambiente virtual pode ser considerado um ambiente de aprendizagem desde que esta seja entendida ‘*como um processo sócio-técnico onde os sujeitos interagem na e pela cultura sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento*’. Segundo as autoras o que caracteriza um AVA é o processo de comunicação em rede entre seres humanos, a partir de interfaces digitais, na qual todo e qualquer signo pode ser produzido e socializado no e pelo ciberespaço. A partir desse conceito, *sites*, *blogs*, fóruns, assim como,

⁵Ministério da Educação do Brasil, Secretária de Educação a Distância, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.sedis.ufrn.br/index.php/2011-07-07-10-32-54/o-que-e>. Acessado a 17/06/2016.

ambientes interativos 3D e comunidades virtuais, são considerados AVAs (BELMONTE e GROSSI 2010, p. 4).

De todos os conceitos acima abordados sobre AVA, uso o apresentado pelas autoras Belmonte e Grossi (2010), quando se baseiam em Santos (2003), porque é mais abrangente e possibilita que se usem as interfaces digitais de dispositivos móveis como *Facebook*, *WhatsApp* etc. para a interação de sujeitos no contexto de formação como AVA, a partir de uma teoria que sustente a interação do processo de aprendizagem. Também, segundo Axt et al (2006), acredita-se que a telemática, assim como outras modalidades tecnológicas, por si só não tem valor na formação, mas depende das propostas de trabalho em que as tecnológicas se inserem. E, da mesma forma, ao implementar uma determinada “proposta teórico-metodológica, [o professor] precisa pensar a sua prática embutida no suporte tecnológico no qual se inscreve” (AXT et al, 2006, p. 1). Por outro lado, com base nessa abertura do conceito de AVA, considerado por Belmonte e Grossi (2010), acima apresentado, pretensionam-se possibilidades criativas; segundo Salgado, Alves, Singo (2014), o

uso das tecnologias de informação e comunicação que se faz cada vez mais visível na educação, faz-nos reflectir sobre que conhecimento e atitude didáctica inovadora, devemos ter na [...] aula [*on-line*]. E, [concebendo] a respeito do seu uso como ferramenta de ensino-aprendizagem (SALGADO, ALVES, SINGO, 2014, p.16).

Nesse contexto, podemos enquadrar *mobile learning*⁶ como um recurso da comunicação móvel via telefone que se agrega, para proporcionar uma educação à distância mais interativa e dinâmica, no conjunto das ferramentas de tecnologias de informação e comunicação.

Assim, segundo Lévy (2011), uma comunidade virtual pode-se constituir por afinidade dos seus membros, por intermédio de computadores, celulares, *tablets*, baseando-se nos mesmos interesses e mesmos problemas.

Apesar de ‘não-presente’, essa comunidade está repleta de paixões e de projetos, de conflitos e de amizades. Ela vive sem lugar de referência estável: em toda parte onde se encontrem seus membros móveis ... ou em parte alguma. A virtualização reinventa uma cultura nômade, não por uma volta ao paleolítico nem às antigas civilizações de pastores, mas fazendo surgir um

⁶Segundo Moura (2010, p. 39), com base em Roschelle (2003), Trifonova & Ronchetti (2003), “*Mobile learning* ou *m-learning* é a expressão didactico-pedagógica usada para designar um novo “paradigma” educacional, baseado na utilização de tecnologias móveis. De um modo geral é possível chamar m-learning a qualquer forma de aprendizagem através de dispositivos de formato reduzido, autônomos na fonte de alimentação e suficientemente pequenos para acompanhar as pessoas em qualquer lugar e a qualquer hora”.

meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia.

Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam 'não-presentes', se desterritorializam (LÉVY, 2011, p. 20-21).

E o 'não-presente' não significa que estão completamente independentes do espaço-tempo de referência, porque precisam se inserir em suportes físicos e se atualizarem no espaço, que pode ser aqui ou noutra parte, e no tempo, que pode ser neste momento ou noutra parte. O espaço-tempo recorta-se por uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação que se virtualiza por meio da "ubiquidade, simultaneidade, distribuição irradiada ou massivamente paralela" (*idem*). Portanto, a virtualização pela sua essência "põe em causa a identidade clássica, pensamento apoiado em definições, determinações, exclusões, inclusões, [pelo fato de ser] heterogêneo, devir outro, processo de acolhimento da alteridade" (LÉVY, 2011, p. 25).

Do ponto de vista das percepções relacionadas ao processo de virtualização do corpo, Lévy (2011) afirma que a percepção desempenha a tarefa de "trazer o mundo aqui", por meio dos sistemas de telecomunicação que a externaliza. Desse modo,

o telephone para a audição, a televisão para visão [...] e a interação sensorio-motora, todos esses dispositivos virtualizam os sentidos [...]. As pessoas que veem o mesmo programa de televisão, por exemplo, compartilham o mesmo grande olho coletivo. Graças às máquinas fotográficas, às câmaras e aos gravadores, podemos perceber as sensações de outra pessoa, em outro momento e outro lugar. Os sistemas ditos de realidade virtual nos permitem experimentar, além disso, uma integração dinâmica de diferentes modalidades perceptivas. Podemos quase reviver a experiência sensorial completa de outra pessoa (LÉVY, 2011, p. 28).

A revivência da experiência sensorial da outra pessoa por meio da virtualização – que acontece através de gravações áudio-visuais que nos podem permitir ver, ouvir a outra pessoa de forma incorporal em outro espaço e outro tempo e, simultaneamente, perceber as suas sensações por meio de estímulos auditivos, visuais, possibilitando sentir e saber o que aconteceu em um determinado lugar por se estimular a cognição – reforça cada vez mais a ideia de sua utilização para vários setores da vida prática, incluindo o setor da educação e, particularmente, na aprendizagem *on-line*.

Do ponto de vista da projeção da imagem do corpo, Lévy (2011) sustenta que a sua virtualização se associa à “noção de telepresença” que compreende sempre muito mais que a pura projeção da imagem física do corpo de uma pessoa. Neste contexto, o celular,

por exemplo, já funciona como um dispositivo de telepresença, uma vez que não leva uma imagem ou uma representação da voz: transporta a própria voz. O *telephone* separa a voz (ou corpo sonoro) do corpo tangível e a transmite à distância. Meu corpo tangível está aqui, meu corpo sonoro, desdobrado, está aqui e lá. O *telephone* já atualiza uma forma parcial de ubiquidade. E o corpo sonoro do meu interlocutor é igualmente afetado pelo mesmo desdobramento. De modo que ambos estamos, respectivamente, aqui e lá, mas com um cruzamento na distribuição dos corpos tangíveis. [Portanto,] os sistemas de realidade virtual transmitem [muito] mais que imagens: uma quase presença”(LÉVY, 2011, pp. 28-29).

O celular, sistema de realidade virtual, ao ir mais longe que a telepresença, proporcionando-nos, neste caso, uma quase presença e, no outro, uma revivência da experiência sensorial, produz novas configurações de existência no cotidiano das atividades do Homem.

Portanto, a virtualização, para além de predispor à interação, ilustra uma reviravolta pela telepresença e pelos sistemas de comunicação, na medida em que os corpos visíveis, audíveis e sensíveis se multiplicam e se dispersam no exterior.

Olhando para uma sala de aula virtual e tendo em conta o sistema da realidade virtual, por um lado, posso concordar com Axt (2006) ao questionar a respeito de “o que um encontro presencial garante que um encontro virtual não possa garantir?” (p. 258), visto que a autora, no seu questionamento, traz propostas didático-metodológicas para a configuração da sala de aula virtual, dizendo:

A meu ver, questões metodológicas envolvendo práticas docentes, seus pressupostos e decorrentes configurações relacionais da sala de aula são mais cruciais para a educação como um todo, incluída aí a EAD, que discutir a obrigatoriedade de encontros presenciais. A pergunta provocativa, de caráter mais geral, seria, então, se o corpo presente em sala de aula garante alguma coisa, além de um corpo presente; e o que um encontro presencial garante que um encontro virtual não possa garantir? Reciprocamente, poder-se-ia perguntar, ainda, se uma configuração de sala de aula virtual, sendo interacional, dispensaria a instância do corpo presente; se, por outro lado, a existência de interação garantiria, em alguma medida, auto-exposição e se esta última poderia valer como *presença virtual*; e se isso não valeria do mesmo modo para a sala de aula de corpo presente, com isso querendo,

talvez, sugerir que não seria tanto uma questão de *presença* de um corpo que está em jogo, mas de *presencialidade* do ser⁷ (AXT, 2006, p.258).

A autora sustenta a ideia de uma presencialidade do ser, ativo e participante que não tem um álibi para não se apresentar responsável pelos atos na sala de aula, virtual ou não; nesse sentido, a presencialidade não pode ser vista ou direcionada ou entendida em termos da sua presença física, mas em termos do seu comprometimento, responsabilidade e responsividade na comunidade virtual de aprendizagem.

Por outro lado, a questão de Axt (2006) suscita uma reflexão em relação à distância transacional, na visão de Peters (2006); e em relação ao contato visual e, conseqüentemente, à linguagem da comunicação visual na óptica de Chen (2002), na modalidade de EAD, tendo em conta a modalidade presencial: porque nesta modalidade, o face-a-face e o olho-no-olho é muito significativo na aprendizagem. Segundo Chen (2002, p. 49), fundamentando-se nas ideias de Argyle & Cook (1976), “*We use our eyes to sense the world and to express ourselves. When two people look into each other’s eyes, they experience eye contact. Eye contact is a natural experience of face-to-face communication*”⁸. Portanto, essa experiência natural da comunicação não ocorre na EAD. Nesse sentido, pretendemos dizer que

*Eye contact is a natural and often essential element in the language of visual communication. Unfortunately, perceiving eye contact is difficult in most videoconferencing systems and hence limits their effectiveness. We conducted experiments to determine how accurately people perceive eye contact. We discovered that the sensitivity to eye contact is asymmetric, in that we are an order of magnitude less sensitive to eye contact when people look below our eyes than when they look to the left, right, or above our eyes*⁹ (CHEN, 2002, p. 49).

⁷Para os fins desta reflexão, [...]a noção de *presencialidade*, semanticamente, “parece conotar um sentido mais filosófico de participação do ser da consciência, do que é evidente ao espírito ou ser da consciência. Louis Lavelle (*in* Lalande, 1996, p. 852) comenta que [...] Em ausência um objeto pode ser conhecido por uma *outrapresença*, [possibilidade do ato] de *pensamento*. A noção de *presença*, nessa [...] acepção, deixa de ter uma dimensão espacial para tornar-se de natureza temporal”; não se trata de “ser uma *conversão da ausência em presença*, ou vice-versa, [mas] a *conversão de uma das formas de presença em uma outra*. Conversão inteiramente ativa: “aquilo que tornamos atualmente presente através de um ‘ato de atenção’”. É nessa última acepção, que incorpora em sua compreensão as dimensões de tempo e de atividade (ou de participação), que entendo a noção de *presencialidade*: como uma qualidade de presença, independente de uma forma espacial (AXT, 2006, p. 258).

⁸Nós usamos nossos olhos para perceber o mundo e para nos expressar . Quando duas pessoas se olham nos olhos um do outro, eles experimentam o contato visual. O contato visual é uma experiência natural de comunicação face-a-face [Tradução do autor].

⁹O contato visual é um elemento natural e muitas vezes essencial na linguagem da comunicação visual. Infelizmente, perceber o contato visual é difícil na maioria dos sistemas de videoconferência e daí que limita a sua eficácia. Realizamos experimentos para determinar com que precisão as pessoas percebem o contato visual. Nós descobrimos que a sensibilidade do contato visual é assimétrica, nisso estamos em uma ordem de magnitude menor sensibilidade ao contato visual quando as pessoas olham

Então, esta dificuldade de estabelecer a comunicação visual na maioria dos sistemas de videoconferência limitaria a eficácia da comunicação e, conseqüentemente, pode-se relacionar com a cognição na aprendizagem na modalidade da EAD. Estes autores estão levando em consideração o “*eye contact*”, em mídias de telepresença (como a teleconferência), esquecendo-se de que são vários os aspectos importantes da comunicação. E um dos mais fundamentais têm a ver com a participação ATIVA na corrente da comunicação, gerando a interação dialógica (que é ativa), em que todas as vozes envolvidas se fazem ouvir. Só o *eye contact* não garante esta participação ativa das diferentes vozes em relação... e isso pode ocorrer muito facilmente em uma teleconferência, em que os ouvintes podem não estar participando ativamente da produção de sentido... a não participação é mais difícil de acontecer em um grupo de discussão, mesmo sem *eye contact*, mas onde os participantes são todos ativos na produção de sentido por meio de pensamentos e de enunciados que fazem ressoar as suas vozes...

É por isso que Axt (2006), depois de comentar, no início de seu texto, que autores como Goffman dão destaque aos gestos não-verbais que acontecem junto com a fala, vai observar mais adiante que:

De outro lado, por outros caminhos e movimentos, a velocidades distintas, a invenção da escrita desloca, de vez, a interação do seu suporte corporal humano – o corpo vivo – para novos corpos, i. e., novos suportes materiais (madeira, pedra, pergaminho, papel), desterrando o corpo (humano) para sempre. E onde fica o sentido, o que era sentido por um corpo estando entre outros corpos? o sentido, como efeito das interações entre os corpos, nos seus embates, composições, integrações e desintegrações, num certo espaço-tempo comunitário, físico-material e humano? O sentido desaparece quando o corpo é desterrado para sempre? O discurso fica sem sentido? ou melhor, será que ele ainda se mantém no eixo de uma interação dialógica? (AXT, 2006, p. 262).

A falta de participação ativa leva a uma falha de saber na interação, e:

empresta à interação um acabamento em extensão, de caráter monológico, que silencia a produção intensiva do si pelo próprio si, abrindo uma falha de saber na interação, logo atingindo justamente aquilo que refere a uma qualidade da presença, a presencialidade. Seria exatamente essa falha no saber do outro sobre o si, o que, por suposto, poderia levar o outro à necessidade de pleitear concretamente uma materialidade exterior corporal para o si, em termos de uma presença (AXT, 2006, p. 267).

E em relação à distância transacional, na visão de Peters (2006), baseando-se em Moore (1993), ela consiste na tentativa que existe de “saber reduzir a distância

abaixo dos nossos olhos do que quando elas olham para a esquerda, à direita ou acima dos nossos olhos [Tradução do autor].

[comunicativa, isto é, psíquica] entre docentes e discentes com a ajuda dos modelos da correspondência, do diálogo, do professor, dos tutores e da transmissão eletrônica por meio de simulação” (PETERS, 2006, p. 63). Esta realidade não ocorre na modalidade presencial, mas, sim, na EAD pelo fato de depender de “se os estudantes são abandonados a sua própria sorte com os materiais de estudo ou se podem comunicar-se com os docentes.” Deste modo, o autor concebe a função transacional como sendo modos didáticos de proceder para explorar e compreender como os estudantes se relacionaram e se adaptaram às aulas em ambientes de EAD; e propõe-se a “encontrar meios e caminhos para superar, reduzir, amenizar ou até mesmo anular a distância física” (p. 47) entre os sujeitos. Ela é apurada pela interação (diálogo) e, ao mesmo tempo, pela estrutura preestabelecida “por meio de programas de ensino preparados” (PETERS, 2006, p. 63). Portanto, considero esta a reflexão em torno da pergunta colocada por Axt (2006), porém, tanto Axt quanto Peters aproximam-se por terem a interação, o diálogo como meio e caminho do modo didático de proceder para explorar o ambiente e levar à compreensão (PETERS) e à produção de sentido pela presencialidade do ser (AXT).

Em suma, a reflexão reforça a ideia de que a formação na EAD passa necessariamente pela interação, que pode ser entendida, segundo Primo (2000a), como uma “ação entre” os sujeitos do encontro. O autor, ao afirmar que a interação é uma ação realizada entre sujeitos, por outras palavras, referencia a reciprocidade entre os envolvidos na ação. E Recuero (2014, p. 30) afirma que a interação é a “matéria-prima das relações e dos laços sociais”. A interação ao ser “matéria-prima”, significa que a autora considera como sendo uma ação principal e essencial para a criação de relações e de laços sociais. O que pressupõe também uma ação principal e essencial para EAD na relação entre os sujeitos integrantes.

Neste diapasão, Recuero (2014), baseando-se em Parsons e Shill (1975),

explica que a interação compreende sempre o *alter* e o *ego* como elementos fundamentais, onde um constitui-se em elemento de orientação para o outro. A ação de um depende da reação do outro, e há orientação com relação às expectativas. Essas ações podem ser coordenadas através, por exemplo, da conversação, onde a ação de um ator social depende da percepção daquilo que o outro está dizendo (RECUERO, 2014, p.31).

A autora considera que a interação implica um ato recíproco de satisfação dos sujeitos integrantes na conversação e compreende as intenções e o agir de cada

sujeito envolvido. E as interações fazem parte de suas concepções do mundo que os circunda, influenciadas por elas e pelas motivações particulares dos sujeitos.

Seguindo a mesma abordagem conceitual, Belloni (2001) considera a interação como sendo uma ação de reciprocidade entre pessoas, em que ocorre uma relação subjetiva, que pode ser de forma direta quando é presencial cara a cara, ou indireta quando mediatizada por um meio técnico de comunicação (celular, computador, etc.).

No contexto em que a interação é mediada por computador, segundo uma abordagem sistêmico-relacional, que pode ocorrer simultaneamente, Haguenaer, Lima, Cordeiro Filho (2010), sustentando-se nos estudos de Primo (2000a), concebem dois tipos de interações:

a interação mútua, em que os participantes se reúnem em torno de contínuas problematizações, existindo modificações recíprocas dos participantes durante o processo; e interação reativa, que depende da previsibilidade e da automatização nas trocas baseadas em relações potenciais de estímulo-resposta por pelo menos um dos envolvidos na interação (HAGUENAUER, LIMA, CORDEIRO FILHO, 2010, p.8).

Tanto a interação mútua como a interação reativa, podem se designar de interação *online* ou interação virtual. Todavia, neste trabalho, desenvolvemos a interação mútua, por se construir com diálogo e imprevisibilidade e, a partir deste ponto, designamos a interação mútua de interação virtual. E recriando o conceito, podemos conceber a **interação virtual** como sendo uma ação de reciprocidade que se estabelece de modo desterritorializado e desatrelado de um enraizamento espácio-temporal preciso entre sujeitos, em que ocorre a intersubjetividade, e procura-se alcançar um objetivo, de forma contínua, questionando e produzindo transformações recíprocas nos sujeitos imersos no processo interativo.

No caso de um diálogo, para além das mensagens que os sujeitos vão criando, há uma relação entre eles, que vai sendo atualizada a cada momento ou encontro. Também, além da imagem que faz de si e do outro, o comportamento de um sujeito se “modela” diante da relação que os aproxima ou afasta. Com o decorrer do diálogo, não apenas os sujeitos se transformam, mas também a própria relação é constantemente recriada. Neste sentido, podemos afirmar que, nas interações, os interagentes se transformam mutuamente durante o processo e a relação que emerge entre eles vai sendo recriada a cada momento de interação. Podemos, também, dizer

que não há previsibilidade no que acontecerá nessas interações, porque isso é decidido entre os interagentes apenas durante seu encontro (PRIMO, 2000a).

Então, tendo em conta a imprevisibilidade e a relação constantemente recriada no processo da interação virtual mútua, Primo (2000b, p. 8-9) apresenta várias dimensões que a sustentam, porém, neste texto, apresento estas: “processo, operação, *throughput*, relação e modo”, porque essas dimensões ilustram como os sujeitos se relacionam no ambiente, mostrando o processo de negociação em uma sequência de enunciados, um pressuposto de base dialógica que é o cerne da nossa interação.

A interação virtual mútua, quanto ao **processo** (acontecimentos que apresentam mudanças no tempo) se dá através da negociação; na medida em que se engajam dois ou mais sujeitos, o relacionamento evolui a partir de processos de negociação. E Primo (2000b, p. 8), apoiando-se no trabalho de Lévy (1993), sustenta que o sentido que emerge de numerosos filamentos de uma rede “é negociado nas fronteiras, na superfície, ao acaso dos encontros”. Nesse contexto, o resultado de processos de negociação não pode ser previsto. Cada sujeito é uma multiplicidade em evolução. E como a própria relação está em constante redefinição nenhuma relação pode se reduzir a um par perpétuo e determinado.

A interação virtual mútua, quanto à **operação** (a produção de um trabalho ou a relação entre a ação e a transformação), se realiza com base em ações interdependentes. Quer dizer, cada sujeito, ativo e criativo, influencia o comportamento do outro, e também tem seu comportamento influenciado. Isso também ocorre entre os interagentes e seu ambiente. Portanto, a cada evento comunicativo, a relação se transforma.

Na interação virtual mútua, quanto ao ***throughput*** (a forma como flui a interação), cada mensagem recebida, de outro interagente ou do ambiente, é decodificada e interpretada, podendo então gerar uma nova codificação. Cada interpretação se dá pelo confronto da mensagem recebida com a complexidade cognitiva do interagente, o que ilustra que o diálogo não se dá mecanicamente nem é pré-estabelecido. Mesmo que ele perceba algo que não conhece, a confrontação se dá com aquilo que ele conhece.

Na ótica bakhtiniana, por um lado, a comunicação verbal vai mais longe que a codificação/decodificação, porque toda a interação seja ela verbal ou não, passa necessariamente por um contexto enunciativo de alteridade do qual emergem sentidos através de signos que significam no interior das relações sociais e se instauram entre sujeitos socialmente organizados; o signo por ser um produto de criação ideológica é intrinsecamente social (BAKHTIN, 2014).

Por outro lado, na interação, segundo Axt (2016), o ativismo dos participantes engendra-se pelo dispositivo de in(ter)venção na arquitetura dialógica, onde

o gesto de interpretação acolhe uma produção vocal-entonacional de sentido, a qual emerge do encontro de enunciados, encontro esse instaurado no coletivo de enunciação (do qual faz parte o interpretador enquanto interlocutor). Tal produção de sentido põe-se, impõe-se ao interpretador, querendo ser enunciada – produção, enquanto efeito do que aí (no coletivo) se encontra em tensão: percepções, afetações, emoções, acentos apreciativos de valor... (AXT, 2016, p. 32).

Na interação virtual mútua, quanto à **relação**, a comunicação se dá de forma negociada, por outras palavras, a relação é constantemente construída pelos sujeitos. Portanto, essa interação “é um processo *emergente*, isto é, ela vai sendo definida durante o processo. Logo, as correlações existem, mas não determinam necessariamente relações de causalidade. Os sistemas de interação mútua se calcam no relativismo” (PRIMO, 2000b, p. 9). Assim, estamos referindo a sistemas de interação como *Fórum*, *Chat*.

Na interação quanto ao **modo**, na EAD, podemos ter “interação aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno”. Segundo Haguenaer, Lima, Cordeiro Filho (2010), baseando-se em Moore (2007), no primeiro caso trata-se da interação que o professor utiliza para apresentar a matéria para estudo. Esse tipo de interação pode se desenvolver em diversas formas: som, texto, imagens, vídeo e realidade virtual. Com o uso desses recursos, é possível avaliar a interação dos alunos com o conteúdo em função da mídia e da tecnologia. No segundo modo, os autores evidenciam que é indispensável motivar o interesse dos alunos em relação ao aprendizado da matéria através da aplicação prática desse conhecimento. A “mudança de perspectiva” são as alterações de compreensão resultantes dessa interação, cabendo ao professor conduzir esse processo para que o aluno transforme esse conteúdo em conhecimento pessoal. E no terceiro modo, a interação é caracterizada pelo aprendizado

colaborativo e cooperativo, que envolve o aspecto social da educação e a capacidade para trabalhar em equipe no AVA.

Para além dos três modos de interação que os autores abordaram anteriormente, Haguenauer, Lima, Cordeiro Filho (2010), referenciando Anderson (2003), promovem, também, a criação contínua de novas categorias, abertura a novas informações e uma consciência implícita de múltiplas perspectivas, para gerar motivação e atenção por parte dos alunos, enquanto aguardam o *feedback* dos colegas. Para ampliar as reflexões sobre a interação, os autores recorrem, também, a Moore (2007). Esse faz reflexões sobre as interações: “professor-conteúdo, professor-professor e conteúdo-conteúdo”. Para os autores, essas interações enriquecem ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, independentemente da modalidade da educação.

A interação *professor-conteúdo* contribuirá tanto no contexto presencial quanto no ensino a distância. Os professores irão interagir com o conteúdo através do uso adaptável de ferramentas de busca que irão aprender através da reação de um professor que efetivamente busca periodicamente na rede de computadores informações e dados relevantes. Com isso, professores desempenharão um papel fundamental na criação dos objetos de aprendizagem que se tornarão agentes autônomos capazes de ajudar na interação do aluno com o conteúdo. A criação de redes de comunicação tem criado um espaço para a interação entre professores. As comunidades virtuais possibilitam troca de experiências, insights pedagógicos e assistência mútua favorecendo a interação professor-professor. A interação conteúdo-conteúdo indica que existem programas semiautônomos, proativos e adaptativos, utilizando recursos de inteligência artificial (HAGUENAUER, LIMA, CORDEIRO FILHO, 2010, p. 7).

Os autores afirmam que a interação professor-conteúdo ocorre em qualquer modalidade da educação, porque é uma das etapas do planejamento que enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Essa etapa possibilita o professor a organizar a matéria e a criar objetos de aprendizagem a partir dos conteúdos programáticos e da singularidade de cada estudante para que este consiga interagir de forma autônoma com o conteúdo. Nesse processo de planejamento, os professores para além de interagirem com os conteúdos também, fazem parte de uma rede de comunicação (comunidades virtuais) em que eles interagem entre si, trocando impressões, experiências didático-pedagógicas e assistência mútua que beneficiam a influência mútua de interação professor-professor. E os programas proativos usando os recursos de inteligência artificial encarregam-se pela interação conteúdo-conteúdo.

No AVA, para além das interações como meio pedagógico para a EAD, agora se pode refletir na ação, e sobre a ação, do fazer docente na interação professor-

conteúdo e professor-professor, através de troca de experiências por meio de diálogo. Quando o diálogo ocorre em ambientes virtuais, como um processo coletivo, usa-se uma linguagem específica através dos textos escritos.

Nesse contexto, a comunicação se dá utilizando recursos tecnológicos como correio eletrônico, *chat*, *fórum*, diário, entre outros meios que permitem comunicar com várias pessoas ao mesmo tempo e num espaço de tempo bem mais curto. Logo, por meio desses recursos, a comunicação dá sentido à vida das pessoas. Por isso que Favero e Tarouco (2008), com base nos resultados da sua pesquisa, sugerem

a necessidade de estratégias de interação dialógicas a serem utilizadas pelos mediadores que atuarão em cursos a distância, a fim de incentivar e estimular os educandos para que realizem formas diversas de interação, com os outros atores do curso, que possibilitem passar de um nível de conhecimento menor para um outro maior (FAVERO; TAROUCO, 2008, p. 1).

Portanto, a sugestão das autoras corrobora com a intenção de intervenção deste estudo, ao proporem o uso de estratégias de interação dialógica para a mediação na EAD, razão pela qual, neste capítulo, começamos a abordar interação virtual, passando para a interação virtual dialógica, o ponto a seguir.

2.2 INTERAÇÃO VIRTUAL DIALÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A interação dialógica sustenta-se no dialogismo de Bakhtin, que fundamenta o fato de que “toda a relação dialogal implica necessariamente o *alter*, o outro (alteridade)” e que, segundo Axt (2006),

toda expressão enunciativa (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior) corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático, interacional e enunciativo-responsivo, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação. A amplitude desse contexto é sempre variável e inclui tanto um diálogo real entre dois interlocutores concretos quanto um diálogo entre teorias, obras, épocas, culturas, paradigmas... A escuta ativa e compreensiva leva, mais cedo ou mais tarde, a réplicas multifacetadas, plurais, que integrarão o fluxo dialógico, participando de sua composição (AXT, 2006, p. 257).

Por um lado, a autora esclarece que a interação dialógica é muito mais do que a mera troca de mensagens num diálogo entre dois interlocutores, porque agrega um diálogo entre teorias, obras, épocas, culturas, paradigmas, denotando como a noção de interação engendra “ação entre”. Por outro, mostra que a interação dialógica implica uma “ação entre” que necessita do outro, que o acessa (e é por ele acessado) através dos enunciados, ícones, etc. por uma atitude responsiva ativa prévia, escuta

ativa e compreensiva de reciprocidade e subjetividade que lhe leva a participar do fluxo dialógico e da sua composição.

Para além de caracterizar a linguagem, o pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin conceitualiza a interação, sustentando que

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, 2014, p.127).

A interação verbal, na concepção bakhtiniana, é produto da ação humana em contexto social realizada com base na produção de enunciados, ou enunciações, constituindo a realidade primordial da língua.

Nesse contexto, a interação verbal pressupõe o diálogo, que se pode compreender não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal (BAKHTIN, 2014), de qualquer tipo que seja, como a virtual, neste caso, na educação a distância.

No AVA, a comunicação verbal é constituída, também, pelo ato de fala (enunciado escrito) que admite discussões ativas sob a forma de diálogo nos *chats*, *fóruns* ... com o pressuposto de ser apreendido, comentado, criticado de forma ativa. De tal modo, “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (BAKHTIN, 2014, p.128).

Por esta razão, não se pode compreender e explicar o escrito fora do seu contexto ou da sua situação concreta, pelo fato de se enlaçar emaranhadamente um aos outros tipos de comunicação, crescendo com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Portanto, o contexto de produção de enunciação (escrita) é indispensável para que a compreensão dos enunciados em diferentes modalidades aconteça, produzindo sentido.

A presença de múltiplas vozes (enunciados escritos expressando diferentes pontos de vista), no diálogo nos AVAs, pressupõe busca da compreensão em torno da significação do signo e, por conseguinte, pode conduzir à produção de sentidos, favorecendo uma formação com respeito à diversidade e à diferença.

A interação dialógica, na formação, dá-se a partir de um diálogo construído com características que vão além da troca de palavras entre os interlocutores. O professor deve desenvolver estratégias que fomentem a construção de conhecimento pela aprendizagem dialógica. Os estudos sobre interação verbal desenvolvidos por Bakhtin (2014) podem contribuir para o desenvolvimento dessas estratégias. Para o autor a interação verbal é constituída pelo diálogo, seja este inserido, ou não, em uma situação de comunicação em voz alta entre pessoas colocadas face a face; e a produção de sentido se dá pela multiplicidade, pelo dialogismo e pela polifonia. Em suma, a interação na aprendizagem favorece a construção de conhecimento, enquanto a dialogia ou interação dialógica na aprendizagem favorece a produção de sentido, expondo as diferenças na construção do conhecimento.

O dialogismo pode ser observado no fato de que um enunciado sempre se relaciona com enunciados anteriormente produzidos. Todo discurso é constituído ou permeado pelo discurso do outro, que não necessariamente seja de concordância, pois podem ser discursos contrários, conflituosos, portanto, polifônicos, múltiplos. Isso denota que a assimilação do discurso do outro se dá na medida em que o sujeito recria, reinterpreta, reconstrói a ideia alheia, para torná-la própria e significativa. A interação dialógica ocorre, então, quando mais de uma voz é considerada e ela pode ocorrer no discurso interior, quando há a apreensão da enunciação de outrem, e, em consequência, do discurso citado (BAKHTIN, 2014a). Portanto, a interação dialógica é um processo que promove o reposicionamento do sujeito no horizonte conceitual do outro e a apropriação de gêneros de discurso e também de atitudes de busca investigativa, sejam científicas, filosóficas ou artísticas. Se a “nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 298), então a aprendizagem se dá a partir das interações dialógicas e da apropriação do discurso do outro.

Entretanto, o entendimento sobre como se realiza a interação dialógica e de construção de sentidos é fundamental para compreender as formas que deve tomar o diálogo virtual, a fim de desempenhar o objetivo educacional que se impõe em atividades a distância.

Quando falamos, necessariamente nos apropriamos das palavras de outrem para fazê-las nossas. Esse processo não ocorre, todavia, de maneira insensata ou leviana, há, sim, uma disputa pelos significados, porque o falante povoa as palavras

dos outros com a sua própria intenção. Nesse sentido, os agentes envolvidos na comunicação são dotados de poderes volitivos e devem apropriar-se das palavras de outrem cada vez que quiserem falar. Aceitar, recusar e negociar o sentido das palavras leva à compreensão e à construção de significados, isto é a interação verbal. No diálogo virtual, os sujeitos da comunicação precisam apropriar-se da linguagem utilizada para essa comunicação. Isso significa que esse tipo de diálogo ganha características diferentes de outros tipos devido ao contexto em que ocorre. Por essa razão, o estudo do diálogo virtual deve considerar, além dos enunciados emergentes nas interações professor-aluno, as interações aluno-aluno, as interações professor-aluno-signos e os gêneros discursivos que constituem essas interações a distância e que são determinados pelo contexto da interação verbal através da tutoria virtual.

Entretanto, ao ter a pretensão de um aluno propositivo, pensador, criativo, ético, imagina-se, segundo Axt (2006), que essa formação deva se fazer, muito, impulsionada por experimentações, com características e natureza interacionais, que “abram espaço para o exercício da diferença, um efeito podendo ser, então, o que se mostra na assunção de posições enunciativas de natureza autoral, dando a ver um estilo” (AXT, 2006, p. 258). Na formação, que é o caso da nossa investigação, as experimentações devem ter lugar em contextos de interação virtual, por ser o meio pedagógico para a prática docente, admitindo a possibilidade de surgirem questionamentos importantes e já conhecidos, como os relacionados às noções de presença, não-presença e *presencialidade* do ser, que políticas públicas acabam por remeter a normas pré-definidas para a EAD.

Na educação como um todo e, sobretudo, na modalidade de EAD, toda e qualquer intenção de intervenção passa necessariamente por procedimentos metodológicos, envolvendo práticas docentes, seus pressupostos, o suporte tecnológico e decorrentes abordagens relacionais; tais são importantes para o aluno que se almeja ter.

Neste diapasão, podemos nos sustentar em Axt (2006), que aborda,

que a *interação [pela linguagem]*, em relação ao corpo, sofre um processo de *desterritorialização*: o corpo ainda está presente, seja através da linguagem não verbal dos gestos, seja através da voz (como efeito da ressonância das cordas vocais de um corpo); mas a interação torna-se preponderantemente *día-lógica*, com foco nos conteúdos discursivos, em que a materialidade deixa de ser corporal orgânica, para se tornar uma materialidade discursiva ou *do discurso*. O *sentido*, o que era sentido através do corpo orgânico, pode agora ser sentido em outro plano, no plano *incorporal, abstrato*, da discursividade oral, embora ainda referido ao corpo (AXT, 2006, p. 260-261).

A autora mostra uma perspectiva a que se deve prestar a devida atenção, em relação à produção de sentido no ambiente virtual, pelo fato desse espaço virtual também ter possibilidades de produzir sentido a partir da materialidade discursiva, ou do discurso, colocando em movimento conteúdos discursivos no plano incorporal.

Entretanto, o sentido leva consigo outras acepções para o campo do “*diá-logo*”: o diálogo carrega consigo o sentido, com uma dimensão da ordem do intensivo; visto que é intensidade o que *faz sentido*, podendo desde sempre ser respondido pelo *alter* (outro) de alteridade: “é o que é *respon-s/dível*, é um *respon-d/sável* (na dupla acepção de poder ser respondido e de carregar consigo a responsabilidade de um sentido que pode instaurar uma resposta, de um sentido ‘responsável’)” (AXT, 2006, p. 261).

Para a interpretação de “*respon-s/dível, respon-d/sável*” Axt (2006) busca sustentabilidade teórica em Bakhtin (1997), quando este remete à noção de “responsividade” como sendo o princípio fundamental do dialogismo, sobre o qual Bakhtin edifica toda a sua arquitetônica. Assim,

a arquitetônica da responsividade está profundamente implicada, tanto numa estética da *criação* do sentido na linguagem, quanto ainda numa ética do sentido *para o outro*, eu diria uma (est)ética *dialógica* e amorosa, fundada nos fluxos afetivos das relações interacionais (AXT, 2006, p. 261).

A autora considera que Bakhtin funda, de forma sábia, a um só e mesmo tempo: a estética e a ética. Uma “estética da expressividade”, com o pressuposto de investir para um sentido “respond/sável” que provoque uma “resposta”, tentando estabelecer então uma relação de “responsabilidade” entre o si e o outro. E uma “ética da escuta”, com o pressuposto de investir em um “cuidado” com o sentido, garantindo-lhe “respon/dibilidade” na ordem das intensidades, fazendo sentido para o corpo, para a vida, para o outro. É, portanto, na articulação entre esses dois modos de conceber sentido –

o de que ele sendo um incorporal é, ao mesmo tempo, um expresso na linguagem, circulando através e entre os discursos (mas enquanto atribuído aos corpos, como enfatiza Deleuze); e de que ele se instaura primordialmente segundo uma arquitetônica da responsividade, como propõe Bakhtin, cuja natureza é ao mesmo tempo estética e ética (AXT, 2006, p. 261)

–, que se constitui o entendimento da interação dialógica (AXT, 2006).

Portanto, com este entendimento, é oportuno conceitualizar para a EAD, que uma **interação virtual dialógica** é a ação humana *on-line* de articulação de sentido

incorporal e que se expressa na linguagem, circulando através e entre os discursos, atualizando uma estética da expressividade, com o pressuposto de investir em um sentido respondível e responsável que provoque uma resposta, tentando estabelecer então uma relação de responsabilidade entre o si e o outro; e uma ética da escuta, com o pressuposto de investir em um cuidado com o sentido, garantindo-lhe responsabilidade e respondibilidade na ordem das intensidades, fazendo sentido para o corpo, para a vida e para o outro.

Resumindo, temos: **interação virtual dialógica** é ação humana *on-line* de articulação de sentido incorporal, que se expressa na linguagem, circulando através e entre os discursos, e se instaura primordialmente segundo uma arquitetura da responsividade, na perspectiva estética e ética.

Tendo em mente a importância da noção de presença nas relações de ensino-aprendizagem, ao longo do tempo, questões do tipo – “onde está o *sentido* na linguagem verbal? Como se produz sentido com um corpo desterrado e uma interação desterritorializada?” (AXT, 2006, p. 263) – têm sido feitas, em maior ou menor grau, aos que estudam sobre este assunto, em EAD – sentido, linguagem verbal e áreas afins.

A autora recorre a Bakhtin (1997), que nos orienta com o seu pensamento para um caminho, ao dizer que um autor cria e a sua criação está na obra à qual deu uma forma e à qual tende; que o autor está por inteiro na obra criada. Entretanto, o que isso pode denotar para questão da interação dialógica virtual? Tendo em conta a questão colocada, entenda-se “autor” também como “interlocutor”, porque, no pensamento bakhtiniano, todo falante interlocutor sempre é um “criador/produzidor” de linguagem em potencial, e, correspondentemente, todo “autor/escritor” nunca perde a sua natureza dialógica interacional ou de interlocução ao escrever.

Então, se, durante o processo de criação/produção em que o seu corpo está envolvido, um autor/escritor está por inteiro na sua obra (no seu produto de linguagem), não seria porque, o que está lá, por inteiro, é o que *faz sentido* para ele enquanto autor, mas também para ele enquanto interlocutor (e, por isso, o que *faz sentido* para o outro)? Sendo assim, o processo que *desterra* o corpo, desterritorializando a interação para novos planos, não estaria, ao mesmo tempo, investindo de *sentido* o produto de linguagem, carregando-o consigo, um sentido ao mesmo tempo, incorporal, respondível e responsável? (AXT, 2006, p. 263).

Nesse contexto, segundo Axt (2006), pautar por esse pensamento, considerando o aumento e desenvolvimento dos fluxos tecnológico-culturais de

desterritorialização, a que estão submetidos os processos de interação dialógica, formando sempre outros planos, não denota, essencialmente, perda de sentido. Ainda que isso possa ocorrer em contextos específicos de desagregação, através de um discurso único que se sobrepõe ao outro, mediante um caráter autoritário, em princípio o sentido desliza, escapa junto com a linha abstrata da linguagem para esses novos planos tecnológico-culturais de consistência, (a serem) habitados pela linguagem-voz, pela linguagem-escrita ou pela linguagem-telemática:

são novos modos de territorialização, modos de individuação que os corpos humanos acabaram por inventar, nos fluxos criativos da *interação dia-lógica*; são, literalmente, *corpos-sem-órgãos* ou *incorporais*, investindo a vida em sua potência, em que os sentidos, ao se conectarem uns aos outros, ao se encontrarem, ao se cruzarem, só fazem aumentar ainda mais o número de novas possibilidades de conexão/produção dos sentidos (AXT, 2006, p. 263).

Para Axt (2006), qualquer sentido de “exterioridade acabada” de seu próprio corpo apenas lhe pode ser alcançado por meio da mediação do *outro*: é o “outro (*alter*), da *alteridade*” que dá a conhecer de que aquela “exterioridade acabada” diz respeito a ele, o si mesmo. O si vive e estrutura o si mesmo de forma intensiva dobrando-se por dentro, e de dentro para fora, *só que de* “modo incompleto, *sem* acabamento”, por isso a exigência de mediação. E é esse “inacabamento”, essa “incompletude do si”, que imputa à interação um caráter de necessidade, porque é condição necessária para a construção de um si mesmo, portanto também de um sentido (AXT, 2006, p. 264). Então, investir em desejo de saber e de verdade, vontade de saber e de verdade, abrindo à interação dialógica, eis o que parece desafiar à produção de sentidos, fazendo disparar os processos de criação e autoria.

Portanto, dado o pressuposto analisado de que os sentidos estão presentes na interação escrita, mesmo à distância, abonando, não a presença de um corpo, mas um “modo de presencialidade”, pode-se começar a pensar em como conferir, a partir da escrita, essa produção de sentidos que sobressai de cada estilo ou

uma posição enunciativa singular [dos interlocutores] no discurso pedagógico, agenciando modos de subjetivação que significam rachaduras na ilusão do “um”, que, sem exilar essa necessária ilusão, criam territórios onde se possam agitar matrizes identitárias no interdiscurso, reforçando, por sua vez, nos participantes, posições enunciativas de interpretação singular, em espaços não fechados de sentido (MUTTI; AXT, 2008, p. 359).

Na EAD, com base na interação virtual dialógica, podemos produzir sentidos, de diversos modos virtuais, cuja composição, pelas intensidades, desde logo faz pressupor existência de *presencialidade*. (AXT, 2006). Ancorando-me nesse

pressuposto de produzir polissemicamente os sentidos em modos virtuais de interação, é oportuno considerar que as estratégias de comunicação *on-line*, entre professores e alunos, segundo Mehlecke (2006), dependem:

da relação de diálogo, da responsabilidade do enunciado, da concepção de ensino e aprendizagem online, do preparo do professor para o trabalho em ambientes de aprendizagem online e pela metodologia utilizada pelos professores. Partindo desses pressupostos, percebe-se que, quanto mais participativo for o professor, mais estratégias comunicacionais são identificadas e maiores condições eles terão de manter uma comunicação efetiva com os seus alunos (MEHLECKE, 2006, p. VI).

O pressuposto apresentado pela autora é um contributo para este trabalho em termos de estratégias que se estabelecem na comunicação entre professores e alunos no AVA. A seguir apresento a subseção sobre a produção de sentido.

2.3 PRODUÇÃO DE SENTIDO NO AGIR ÉTICO E ESTÉTICO

Na produção teórica do Círculo de Bakhtin¹⁰ existe a preocupação dos autores de trabalhar com as questões de sentido de modo genérico, quer dizer, “pensar não apenas os sentidos do signo, mas do signo ideológico; pensar o signo não apenas no domínio da língua, mas também no domínio do discurso e, portanto, da vida” (CEREJA, 2005, p. 201). Então, o que Bakhtin chama de signo e signo ideológico?

Para Blumer (2013, p. 18), Bakhtin (2010) considera “o signo como um produto de criação ideológica e intrinsecamente social. Os signos emergem e significam no interior das relações sociais e se estabelecem entre seres socialmente organizados”. E Miotello (2005) sustenta que

todo signo, além dessa dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido sócio histórico, ainda recebe um ‘ponto de vista’, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico. Logo, todo signo é signo ideológico (MIOTELLO, 2005, p. 170).

A afirmação ‘todo signo é signo ideológico’ é ainda desdobrado em Bakhtin (2014, p. 15), ao considerar ele que a “ideologia é um fluxo de estruturas sociais;

¹⁰“Bakhtin pertencia a um pequeno círculo de intelectuais e de artistas entre os quais se encontravam Marc Chagall e o musicólogo Sollertinsky, amigo íntimo de Chostakovitch. Também fazia parte deste círculo um jovem professor do Conservatório de Música de Vitebsk, V. N. Volochínov, e ainda P. N. Medviédiev, empregado de uma casa editora. Os dois tornaram-se alunos, amigos devotados e ardorosos admiradores de Bakhtin. Este círculo, conhecido sob o nome de ‘círculo de Bakhtin’, foi um cadinho de ideias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das ciências humanas. Ainda que contemporâneo dos movimentos formalista e futurista, ele não participou de nenhum deles” (YAGUELLO, 2014, p. 11).

assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. A evolução da língua obedece a uma dinâmica positivamente conotada”. Entretanto, devemos ter em conta que

o ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio historicamente. E seu lugar de constituição e de materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas de atividades humanas. E o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico. A representação do mundo é melhor expressa por palavras, pois que não precisa de outro meio para ser produzida a não ser o próprio ser humano em presença de outro ser humano (MIOTELLO, 2005, p. 170).

Por um lado, como forma de abordarem as questões de sentido, tendo em conta o signo ideológico, os autores do Círculo de Bakhtin fazem a distinção e oposição entre a significação e o tema. Assim, segundo essa distinção e oposição feita pelos autores, para Cereja (2005), o termo significação é usado para se designar de forma ampla a “capacidade de significar do signo” (p. 201). Sendo a significação um nível inferior da “capacidade de significar” (p. 202); e, por seu turno, o tema constitui o nível superior da capacidade de significar. Por outras palavras, o autor ilustra que

a significação existe como capacidade potencial de [produzir] sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua. É o sentido que esses elementos historicamente assumem, em virtude de seus usos reiterados. É, portanto, um estágio mais estável dos signos e dos enunciados, já que seus elementos, como fruto de uma convenção, podem ser utilizados em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentido. Já o tema é indissociável da enunciação, pois, assim como esta, é a expressão de uma situação histórica concreta. Como decorrência, é único e irrevogável. Participam da construção do tema não apenas os elementos estáveis da significação, mas também os elementos extraverbaes, que integram a situação de produção, de recepção e de circulação. Dessa forma, o instável e o inusitado de cada enunciação se somam à significação, dando origem ao tema, resultado final e global do processo [da produção] de sentido. O sistema de significação, entretanto, não se configura como fixo e biunívoco: o tema se incorpora à significação, de modo que o sistema é sempre flexível, mutável, renovável (CEREJA, 2005, p. 202).

Então, as distinções e oposições entre a significação e o tema permitem fazer emergir a aclaração dos contornos de configuração de produção de sentido, depreendendo-se que a significação supõe o sentido em potência, isto é, o que pode vir a tornar-se sentido ou não, de acordo com o contexto; e, por sua vez, o tema corresponde ao sentido em ato, quer dizer, o próprio sentido na sua plenitude do contexto histórico concreto de produção. (CEREJA, 2005).

Para Bakhtin (2014a), o tema (da enunciação) é a “expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” e é instaurado pelas “formas

linguísticas que” (p.133) a compõem e pelos elementos extraverbais da situação. E o autor adverte, para a nossa atenção, que é importante que não perçamos de vista os elementos não verbais da situação, porque são indispensáveis para a compreensão da enunciação e, se tal fato se suceder, constataremos que parecerá termos perdido as “palavras mais importantes” da enunciação (p.134).

Ainda na configuração de produção de sentido, Bakhtin (2014a) considera que um sentido singular, “definido e único”, uma significação também singular “unitária”, designa “uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo”. E ao “sentido da enunciação completa” atribui o nome de “tema ou o conceito de unidade temática” (p.133).

Em suma, para Bakhtin (2014a), “o tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. [...] é uma reação da consciência em devir, ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema” (p. 134). Cereja enfatiza em Bakhtin a distinção entre os dois conceitos.

Por outro lado, compreender a distinção e a inter-relação entre tema e significação, segundo Bakhtin (2014a), é importante porque “adquire particular clareza em conexão com o problema da compreensão” (p. 136). O autor pressupõe o modo de compreensão que se pretenda que engendre a produção de sentidos a partir das relações dialógicas.

Assim sendo, para o autor, “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo” (BAKHTIN, 2014a, p. 136-137). Esta compreensão que deve ser ativa, contendo já o germe de uma resposta, pressupõe *a priori* uma relação dialógica alteritária e, ao mesmo tempo, a enunciação já incorpora o outro na sua unicidade pela responsabilidade. Sendo assim, para Bakhtin (2014a),

Compreender a enunciação do outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro

contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN, 2014a, p.137).

O autor pressupõe que a compreensão da enunciação é um processo interacional e de relação em contexto, porque é nele que os sujeitos atuam de forma concreta como procurar adequadamente o lugar da referida enunciação do outro para encontrar correspondência com outrem no contexto, afim de produzirem sentidos. Assim, o diálogo representa uma forma de compreensão, visto que é no diálogo que o sujeito da linguagem pode opor à palavra do outro sujeito da linguagem uma contrapalavra no contexto ativo e responsivo.

Ao falarmos em sujeito da linguagem, no âmbito da pesquisa-formação em educação, Axt (2008) baseando-se em Bakhtin, considera que o sujeito tem o direito de ser dado à palavra, à voz, porque “o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”; compreendemo-lo simultaneamente “como sujeito da educação e sujeito da pesquisa”, o que denota uma oportunidade de

trabalhar com as linguagens, com as possibilidades de expressão de sentidos nos encontros contextualizados, historicizados, em que os sentidos se produzem enquanto efeitos das misturas nos coletivos e no entrecruzamento com outros sentidos. (...) [que] se produzem enquanto efeitos de um contexto vivencial, regido por uma ética das relações e uma estética da existência. É desses sentidos que propomos fazer a escuta: uma escuta instituída numa relação de solidariedade com a intervenção, uma intervenção, ela própria constituída em escuta (AXT. 2008, p.97).

Nos AVAs existem recursos que nos permitem trabalhar com a linguagem, produzindo sentidos no contexto vivencial de encontros virtuais, tanto síncronos quanto assíncronos, porque “o texto escrito coletivo, na conversação, se torna o suporte, por excelência, da interação e da relação” em que “cada encontro entre sujeitos de linguagem adquire o caráter de *acontecimento*¹¹, por sua natureza de imprevisibilidade relacional e de sentidos” (*Idem*, p. 97). Essa imprevisibilidade relacional pode ser regida por uma ética e por uma estética, conceitos (no viés inicial foucaultiano) que Axt (2008) apresenta, desde o ponto de vista de Deleuze (1996):

¹¹Axt (2008) fundamentando-se, por um lado, em Bakhtin (1997:404), refere ao “caráter de acontecimento da cognição dialógica, no encontro com o outro”, parecendo que ressoa, por uma certa via, no pensamento de Deleuze (1998:9): o “acontecimento é coextensivo ao devir e o devir, por sua vez, é coextensivo à linguagem”. O sentido, embora seja atribuído às coisas, só se exprime através da linguagem (ib.:157); “daí o caráter acontecimental da linguagem, o sentido sendo o próprio acontecimento. O mesmo, supomos, dar-se-á em relação às demais linguagens em sua instância expressiva” (AXT, 2008, p. 97-98).

Ética como um conjunto de regras facultativas que fixam o valor do que fazemos, do que dizemos, segundo o modo de existência que isso implica. Modos de existência ou estilos de vida estão sempre implicados nos gestos, na palavra, e são eles que nos constituem como este ou aquele. [...] Estética que remete sempre a um estilo, um estilo de vida: não algo na instância da pessoa que seja pessoal, mas na instância da invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência, seja no interior de uma obra, seja no interior mesmo da existência à qual tende, segundo aquilo que detém em liberdade, em criatividade (variável, em consonância com os contextos), sem recorrer a valores transcendentais (AXT, 2008, p. 94).

A autora, ao apresentar esses conceitos, por um lado, concebe a sala de aula *on-line* (ou presencial) como um momento, ou oportunidade, para que a prática docente seja resignificada por possibilidades relacionadas com os modos de existência implicados nos gestos e na palavra, de onde emergem os valores do que fazemos, dizemos, pela singularização do sujeito. Por outro lado, aponta para uma liberdade em termos de criatividade, tendo-se em conta os contextos que abrem à instância da invenção como uma possibilidade e não como uma verdade universal (que não interage com a verdade particular e nem dela depende). Logo, há, para a prática docente, uma liberdade para o exercício de outros modos éticos e estéticos de conviver, no momento e no espaço de construir conhecimento, a partir da produção de sentido.

Neste sentido, uma arquitetura do ato é profundamente ética e estética em sua própria natureza. Se ética (*ethos*) tem um sentido de morada – a morada do ato na relação eu-outro, ou a morada do ato no movimento empático de busca intensiva do lugar do outro; neste caso, estética poderia, para nós, num jogo de palavras que também remetesse à arquitetura do ato, ser apreendida como (est)ética: est/ex, movimento para fora do lugar da ética (AXT, 2011b, p. 52)

Para Sobral (2005), abordar a ética e estética, em Bakhtin, é fazer menção à toda sua obra que desenvolveu ao longo da vida. “É evocar, de um lado, a resignificação que ele propõe dessas categorias e, de outro, sua insistência na integração arquitetônica dessas dimensões do humano ‘na unidade da responsabilidade’ que é a tarefa de cada sujeito humano” (p.103).

O autor afirma que existe “um diálogo que não se interromperia nos vários momentos do pensamento do Círculo, (...) é essencialmente a discussão sobre como pode o sujeito humano vir a ‘apreender’ o mundo a partir de seus atos teóricos, cognitivos, práticos, estéticos etc.” (SOBRAL, 2005, p. 104). Assim, segundo Sobral, Bakhtin sugere “a distinção entre ato-tipo e ato-ocorrência, aquele da ordem do geral e do repetível e este da ordem do particular e irrepitível”. (*Ibidem*)

Na visão de Sobral (2005), Bakhtin integra a arquitetura dos elementos das totalidades e aplica ao ético, ao estético e ao teórico, reformulando a ‘terceira grande divisão kantiana do conhecimento’ em duas teses:

de um lado, a ideia de que o sujeito humano é marcado pela ausência de *álibi* na vida, isto é, de que cada sujeito deve responder por seu ato, sem que haja uma justificativa *a priori*, de caráter geral, para seus atos particulares, e, por outro, a ideia de que a entoação avaliativa, ou a assunção de uma dada posição no mundo humano, é a marca específica do agir dos seres humanos (SOBRAL, 2005, p. 104).

Estas duas teses de Bakhtin demonstram claramente que a produção de sentido está intrinsecamente centralizada no agir dos seres humanos com a integração da sua arquitetura. Daí o “ato responsável, ou ato ético, [que] envolve o conteúdo do ato, o processo do ato, e, unindo-os, a valorização/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato” (*Ibidem*). Por isso que a visão monística de Bakhtin concebe o “sujeito no âmbito de uma arquitetura em que os diferentes elementos que constituem sua fluida e situada identidade estão em permanente tensão, em constante articulação dialógica, em permanente negociação de formas de composição” (SOBRAL, 2005, p. 105). Em contrapartida, parece haver uma dissociação que afeta muitas filosofias, assim como teorias linguísticas e discursivas, que gera uma

disjunção entre o agir concreto dos sujeitos e o pensar sobre o agir dos sujeitos, separa o conteúdo do ato/atividade (aquilo que cada ato tem em comum com outros atos) de sua concretude, de sua ocorrência irrepetível (aquilo que só nele se faz presente), tanto no pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia) como na descrição-exposição histórica e na intuição estética etc. o empreendimento bakhtiniano consiste em propor que há entre o particular e o geral, o prático e o teórico, a vida e a arte uma reação de interconstituição dialógica que não privilegia nenhum desses termos, mas os integra na produção de atos, de enunciados, de obras de arte etc. (SOBRAL, 2005, p. 105).

O autor descreve o posicionamento afetado que outras filosofias e teorias linguísticas e discursivas concebiam em relação ao ser humano, tendo em conta o seu agir separando-se do seu pensar. Esta afetação abrangia a ciência, a filosofia e a arte. Não obstante, o monismo de Bakhtin concebia uma interconstituição dialógica, privilegiando a integração na produção de atos, de enunciados, de obras de arte, etc.

Em *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, Bakhtin concebe a perspectiva (est)ética que se sustenta no ser humano e na vida (filosofia da vida), desenvolvendo a ética a partir do conceito de ato, aliás, o título da obra já denuncia o seu

posicionamento, por isso “fala de ato de pensamento, de sentimento, de desejo e diz que tudo é um ato meu, também o pensamento e o sentimento” (PONZIO, 2012, p. 9).

O autor concebe o ato como dar um passo, “como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição”. A expressão “dar um passo” delinea, por um lado, conceitos como “extralocalização” e “exotopia”, significando “o achar-se fora ou o colocar-se fora de uma maneira única absolutamente outra, não equiparável, singular”. Conceito que ocupa um papel central, em Bakhtin, na concepção estética e moral (PONZIO, 2012, p. 10).

Os conceitos extralocalização e exotopia, também, denunciam a outra face, a estética, porque o colocar-se fora de uma maneira singular, pressupõe que a exotopia “refere-se à atividade criadora em geral – inicialmente à atividade estética e, mais tarde, à atividade da pesquisa em Ciências Humanas” (AMORIM, 2014, p. 95).

Para a autora, “a criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista”. A autora exemplifica com a pintura, o retrato de artista, em que este faz dois movimentos: de um lado, “o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê”; e, de outro lado, “de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática” (AMORIM, 2014, p. 96).

Para mim pesquisador, no contexto da pesquisa, “o retratado” é o outro, professor-estudante e tutor, “aquele que vive cada instante de sua vida como inacabado, como devir incessante. Seu olhar está voltado para um horizonte sem fim. O sentido da vida para aquele que vive é o próprio viver”. O “retratista” é o eu-pesquisador, aquele que “tenta entender o ponto de vista do outro, professor-estudante e tutor, mas não se funde com eles”. O eu-pesquisador “retrata o que vê” do que o outro, professor-estudante e tutor vêem; o eu-pesquisador retrata o que olha, do que o outro, professor-estudante e tutor olham. “De seu lugar exterior, situa o retratado num dado ambiente, que é aquilo que cerca o retratado, e em relação ao qual é situado pelo artista”, eu-pesquisador. A delimitação do eu-pesquisador “dá um sentido” ao outro, professor-estudante e tutor, “fornece uma visão do” outro, professor-estudante e tutor, “que [ao retratado] é completamente inacessível. Não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um

outro pode construir o todo que me define” (AMORIM, 2014, p. 96). Estas ideias da autora fecham com o que está dito em Axt (2006, 2011b) e já fiz referência nas passagens textuais anteriores.

Os dois movimentos feitos pelo eu-pesquisador (artista) significa que, segundo Amorim (2004), a exotopia é simultaneamente dialógica e monológica. Por um lado, é um movimento

dialógico porque afirma a necessidade de serem dois para que se produza o acontecimento estético. A criação não é nem individual nem solitária mesmo se o criador está sozinho em seu ateliê. Dialógico também porque afirma a necessidade do olhar do outro sobre mim para compor de mim um olhar inteiro, para ver de mim o que não posso ver (...) no âmbito do empírico, estamos sempre em posições distintas e singulares, nos diz [Bakhtin] (AMORIM, 2004, p. 289).

Por outro lado, a exotopia é um movimento “monológico porque afirma a superioridade do olhar do autor enquanto possibilidade de totalização e acabamento” (AMORIM, 2004, p. 289).

“Olhar o mundo de um ponto de vista extraposto, totalmente diverso da percepção centrada num único ponto, para melhor captar o movimento dos fenômenos em sua pluralidade e diversidade,” tanto “traduz a postura filosófica de Bakhtin”, quanto “define (...) a orientação do seu sistema teórico fundado no dialogismo, através do qual ele procurou compreender o mundo e seus sistemas de signos”. (...) “Extraposição é condição ética que levou Bakhtin a olhar as manifestações criativas da linguagem, sistematizando-as em sua estética geral. São as relações entre a ética e estética o grande desafio que suas formulações colocam para nossa compreensão”. Entretanto, a extraposição “abrange o que está dentro e o que está fora de um dado campo de visão”. Assim, com base em excedente de visão “é possível apreciar os pontos de vista divergentes que estão implicados no signo” (MACHADO, 2005, p. 131-132).

O olhar extraposto sugere as noções de inacabamento e acabamento. A primeira significa, principalmente, a “focalização de uma ideia ou fenômeno à luz de diferentes pontos de vista com o objetivo de captar o momento presente do processo de [produção de sentidos]”. A segunda noção, por um lado, “corresponde a um modo de dar corpo a experiências; e, por outro, “ o processo de acabamento implica a construção do todo através das relações entre partes” (MACHADO, 2005, p. 140).

A partir desses conceitos, podemos depreender, com base na autora, que o primeiro conceito imprime uma “manifestação da visão do mundo” que nos exige a fazer um exercício constante e variado da capacidade compreensiva. E “para Bakhtin, a compreensão é uma atividade específica do universo semiótico em que se situa o homem, sua linguagem, suas ideias” (MACHADO, 2005, p. 135). O segundo conceito denota uma “categoria estética” que se reflete sob as “formas de valorização das relações entre o *eu* e o *outro*”. Uma “reflexão estética” dentro de um “processo de construção arquitetônica [em] que são valorizadas as relações dialógicas do eu-para-mim, do outro-para-mim, do eu-para-o-outro” (MACHADO, 2005, p. 140).

A relação opositiva entre acabamento e inacabamento, segundo Amorim (2004), é marca de toda a obra de Bakhtin, este posicionamento de Amorim reverbera com o de Machado (2005), porque “no interior de uma reflexão inacabada, Bakhtin elaborou conceitos para se pensar o acabamento”. Assim, os dois conceitos foram sugeridos pelo olhar extraposto e servem “como aspectos de uma reflexão orientada para a formulação de instrumentos críticos para a análise estética” (MACHADO, 2005, p. 134).

Aquilo que constitui o campo de visão de um excede o campo de visão de outro. Uma pessoa só vê aquilo que está fora dos limites da visão do outro. Assim, os pontos de vista simultâneos complementam-se na formação do todo, o evento dialógico. A composição estética é determinada pela relação dialógica entre as visões complementares, não pela vivência em si, embora o referencial seja a vivência (MACHADO, 2005, p. 141).

Segundo Machado (2005), Bakhtin (1989, p.30) afirma que a vivência é “o primeiro momento da atividade estética”, como confere o trecho:

O primeiro momento da atividade estética é a vivência: eu tenho de viver (ver e conhecer) aquilo que está vivendo o outro, tenho de me colocar no seu lugar, como se coincidisse com ele [...]. Devo assumir o horizonte, contudo, há lacunas que só são visíveis do meu lugar” (MACHADO, 2005, p. 141).

Em decorrência dessa visão bakhtiniana (um passo fora de qualquer alinhamento, combinação, sincronia, semelhança, identificação), segundo Ponzio (2012), ato é

de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem execução (PONZIO, 2012, p. 10).

Para o autor, Bakhtin relaciona o ato como agir, no sentido de responder e ser responsável, algo de dentro, íntimo e em consideração ao lugar próprio, único, singular. Daí, a sua adjetivação como ato responsável. Expressão que indica, por um lado, a noção de responsabilidade e, por outro, o sentido de responsivo. Assim, o conceito de compreensão responsiva destaca a ligação “entre compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão e pensamento participante” (PONZIO, 2012, p.11).

Na concepção bakhtiniana do ato como dar um passo, todo o discurso de Bakhtin é caracterizado por um termo-chave: singular, com uma carga semântica de único, olhar extraposto, inacabamento, acabamento, exotopia, alteridade, arquitetônica etc.

Entretanto, a unicidade, a singularidade, a que Bakhtin faz referência, pressupõe uma abertura a uma relação de alteridade consigo próprio e com os outros, que se conecta “com a vida do universo inteiro, que inclui em sua finitude o sentido do infinito”. Nesta denotação do singular, há uma referência ao dever no sentido particular, o que me obriga, no sentido de que eu sozinho, sem auxílio de ninguém, e nenhum outro sujeito no meu lugar, devo de modo responsável fazer, de maneira não formal, fingida, não como um artifício para iludir (PONZIO, 2012).

Relacionando a perspectiva estética de Bakhtin, que até aqui fomos abordando a partir de alguns conceitos, e os respectivos posicionamentos, com o paradigma estético de Guattari (2012), vejo que encontro em comum a ação humana como manifestações que, tanto em Bakhtin, quanto em Guattari, fazem referência à estética.

Para a compreensão do paradigma estético, Guattari (2012) apresenta o conceito de “agenciamento processual [que] confere ao paradigma estético uma posição chave de transversalidade em relação aos outros universos de valor, cujos focos criacionistas e de consistência autopoiética ele só faz intensificar” (GUATTARI, 2012, p. 120).

De acordo com Guattari (2012), o novo paradigma estetiza os diversos universos de valor, conduzindo para um novo encantamento de outra natureza das modalidades expressivas da subjetivação. Consequentemente há uma heterogenização e diversificação dos territórios existenciais. E

o acontecimento se torna foco de relance processual. O choque incessante do movimento da arte com os papéis estabelecidos, (...) sua propensão a renovar suas matérias de expressão e a textura ontológica dos perceptos e dos afetos que ele promove, operam se não uma contaminação direta dos outros campos, no mínimo o realce e a reavaliação das dimensões criativas que os atravessam a todos. É evidente que a arte não detém o monopólio da criação, mas ela leva ao ponto extremo uma capacidade de invenção de coordenadas mutantes, de engendramento de qualidades de ser inéditas, jamais vistas, jamais pensadas. O limiar decisivo de constituição desse novo paradigma estético reside na aptidão desses processos de criação para se autoafirmar como fonte existencial, como máquina autopoietica (GUATTARI, 2012, p. 121).

Nesse sentido, o paradigma estético processual trabalha com os paradigmas científicos e éticos e é por eles trabalhado. Mas, para estabelecer essa ponte, temos que nos desfazer de visões mecanicistas da máquina, instaurando, por essência, a ordem criativa em que tal criatividade tende a encontrar a criatividade do processo artístico e “promover uma concepção que englobe, ao mesmo tempo, seus aspectos tecnológicos, biológicos, informáticos, sociais, teóricos, estéticos.” É a máquina estética que possibilita essa capacidade de revelar alguma de “suas dimensões essenciais, muitas vezes desconhecidas – a de finitude relativa à sua vida e à sua morte, a da produção de protoalteridade no registro de seu entorno e de suas múltiplas implicações, a de suas filiações genéticas incorporais...” (GUATTARI, 2012, p. 123).

Portanto, “o novo paradigma estético tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação”, fala, também, em um ato de “responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos”, como práticas inventivas que oportunizam o inusitado e o inesperado, emergindo como implicação da criatividade e aqui, mais uma vez, em consideração ao destino da alteridade em suas modalidades extremas. Neste sentido, “a própria gênese da enunciação encontra-se tomada pelo movimento de criação processual” (GUATTARI, 2012, p. 123).

Segundo Guattari (2012, p. 128), a criatividade intrínseca ao novo paradigma estético exige o que temos chamado de in(ter)venções, mais ativas e mais ativantes desse infinito, porque se funda no “movimento de virtualidade infinita das compleições incorporais, traz em si a manifestação possível de todas as composições e de todos os Agenciamentos enunciativos atualizáveis na finitude.” Envolve um infinito de entidades virtuais infinitamente rico de possibilidades, infinitamente enriquecível a partir de processos criadores e inventivos. Portanto, é uma tensão inesgotável para

apreender a potencialidade criativa na raiz da finitude sensível, antes que ela se aplique às outras áreas ou campos do saber.

Os conceitos que foram sendo discutidos ao longo do trabalho como: dialogismo, signo ideológico, ética e estética ... e os autores, referenciados na fundamentação dos mesmos, convergem, trazendo elementos para, no caso da pesquisa, pensar a prática pedagógica, ao mesmo tempo como escuta e intervenção, entre os movimentos de vivência relacional e exotopia, inacabamento e acabamento, ética e estética..., focalizando no campo empírico o professor-estudante e o tutor.

CAPÍTULO III: MACROCONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL E TECNOLÓGICO DA EAD EM MOÇAMBIQUE

“O tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço penetra no movimento do tempo, do entredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo”
Bakhtin (2014b, p.211).

Neste capítulo, apresento o macrocontexto do campo empírico, tendo em conta a sua localização, infraestrutura tecnológica; a instituição de ensino superior onde se realizou a pesquisa, fazendo menção ao seu historial, à infraestrutura física e virtual da rede corporativa e ao Centro de Educação Aberta e a Distância, (CEAD), que coordena os cursos dessa modalidade. Em seguida, descrevo o contexto histórico da EAD no mundo, Brasil e em Moçambique, incluindo o estado da arte da pesquisa em Moçambique e Portugal.

3.1 MACROCONTEXTO DO CAMPO EMPÍRICO

O campo empírico da pesquisa foi em Moçambique, na província de Maputo, na Universidade Pedagógica (UP), Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia, Curso de Ensino Básico coordenado pela unidade orgânica designada Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) e na disciplina de Educação e Inovação Tecnológica.

A UP tem várias salas virtuais (plataformas); e o CEAD tem as suas próprias salas virtuais para dar suporte aos estudantes que frequentam os cursos a distância. Essas salas virtuais apresentam um *design* responsivo que permite acessá-las através de *tablets* ou celulares, permitindo que os estudantes interajam entre si e com o seu tutor¹².

Quanto à localização do campo empírico, Moçambique é um país que se localiza na costa oriental da África Austral e tem como limites: a norte, a Tanzânia; a noroeste, o Malawi e a Zâmbia; a oeste, o Zimbábwe, a África do Sul e a Suazilândia; a sul, a África do Sul; a leste, a secção do Oceano Índico designada por Canal de Moçambique. No Canal de Moçambique, os vizinhos são Madagáscar e as Comores (incluindo a possessão francesa de Mayotte). No Oceano Índico, para leste da grande

¹² Universidade Pedagógica. Centro de Educação Aberta e a Distância. Guião de Utilização da Plataforma Moodle para Professor. Centro de Educação Aberta e a Distância. Maputo, 2013.

ilha de Madagascar, situam-se as dependências de Reunião, Juan de Nova e Ilha Europa. No Canal de Moçambique, sensivelmente a meia distância entre o continente e Madagascar, o atol de Bassas da Índia, igualmente possessão francesa¹³.

O território moçambicano cobre uma superfície de 799.380Km², dos quais 786.380Km² constituem terra firme e 13.000 Km², águas interiores. O comprimento da linha da costa e de 2515Km, desde a foz do rio Rovuma a Norte a Ponta do Ouro a Sul. A maior largura e de 962,5 Km, partindo da península de Mossuril na província de Nampula até ao marco de fronteira I, situado na confluência do rio Aruangua com o rio Zambeze na província de Tete. A menor largura e de 47,5 Km, medida entre o marco Sivayana localizado a Sul de Namaacha e o Alto Farol na Catembe. A fronteira terrestre desenvolve-se ao longo de cerca de 4.310 Km assim distribuídos: 800 Km de fronteira Norte, 3445 Km de fronteira Oeste e 85 Km de fronteira Sul. A fronteira marítima está limitada 12 milhas marítimas contadas a partir da linha de base.¹⁴ A população total de acordo com o censo de 2017: homens – 13.800.857; mulheres – 15.061.006 e total – 28.861.863¹⁵.

O país tem como sistema político a democracia multipartidária e proclamou a independência a 25 de junho de 1975. A língua oficial é português e as outras línguas nacionais são cicopi, cinyanja, cinyungwe, cisenga, cishona, ciyao, echuwabo, ekoti, elomwe, gitonga, maconde (ou shimakonde), kimwani, macua (ou emakhuwa), memane, suaíli (ou kiswahili), suazi (ou swazi), xichanga, xironga, xitswa e zulu. A Capital do país é cidade de Maputo e as províncias são (Norte): Niassa, Cabo Delgado, Nampula; (Centro): Zambézia, Tete, Manica, Sofala; (Sul): Inhambane, Gaza e Maputo. Os recursos naturais são energia hidroelétrica, gás natural, carvão,

¹³**Fonte:** Instituto Nacional de Estatística. Resultados Preliminares IV RGPH 2017. Maputo, 30 de Dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/censos/censo-2007/censo-2017/resultados-preliminares-iv-rgph-2017>. Acessado a 24 de janeiro de 2018.

¹⁴**Fonte:** Moçambique Média Online. Extensão Territorial de Moçambique. Disponível em: <https://escola.mmo.co.mz/geografia/extensao-territorial-de-mocambique/>. Acessado a 01 de fevereiro de 2018.

¹⁵**Fonte:** Instituto Nacional de Estatística. Resultados Preliminares IV RGPH 2017. Maputo, 30 de Dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/censos/censo-2007/censo-2017/resultados-preliminares-iv-rgph-2017>. Acessado a 24 de janeiro de 2018.

minerais (titânio, grafite, ...), madeiras e produtos piscatórios. As principais exportações são camarões; algodão; caju; açúcar e chá¹⁶.

Temos muito que edificar, em termos de infraestrutura, para que tenhamos espaços que acolham a educação nesse imenso território.

Em termos de informatização, Moçambique é regido por quatro documentos ou instrumentos, nomeadamente: Política de Informática (PI), Estratégia de Implementação da Política de Informática (EIPi), Plano Tecnológico de Educação (PTE) e Estratégia de Educação a Distância de 2014-2018 (EEAD 2014-2018). Com estes instrumentos, o país imerge no mundo marcado pelas TICs, Sociedade Global de Informação, determinada pela *Internet* em que a informação e o conhecimento circulam com uma rapidez sem precedentes, afetando todos os aspectos e atividades da vida. No mundo digital, utilizar eficaz e eficientemente as TIC's pode determinar a competitividade e relevância de um país na economia global (PI, 2000).

A educação é uma das áreas prioritárias da Política de Informática, pelo fato de ser um setor chave para o desenvolvimento e as TIC's desempenham uma função crucial para melhorar a prestação de serviços na área educacional. Atualmente, os desafios identificados no setor da educação são:

1. O elevado índice de analfabetismo da população moçambicana, situado em 60%;
2. A insuficiente rede escolar, apesar de, nos últimos anos, ter sido possível repor e ultrapassar o número de escolas existentes antes da intensificação da guerra;
3. A limitação dos recursos financeiros e técnicos para fazer face aos problemas existentes;
4. A existência de uma faixa importante da sociedade sem acesso à escola, especialmente nas zonas rurais;
5. A insuficiência de material de apoio ao processo de ensino/aprendizagem, tanto para os professores como para os alunos (PI, 2000, p.18).

Como forma de fazer face aos desafios do setor da educação, várias são as oportunidades que as TIC's oferecem ao setor, nomeadamente:

1. Sistemas de apoio à administração da educação, desde as matrículas, exames, movimentação de professores, até à gestão financeira;
2. Redes de escolas ligadas eletronicamente (*SchoolNet*), partilhando recursos e assegurando a troca de informações entre professores e alunos, e mesmo entre professores e pais ou encarregados de educação;
3. Ensino a distância ou "escola virtual", utilizando tecnologias multimídia e tornando possível a interação de um professor situado num ponto com milhares de alunos localizados em diferentes pontos do país, como que eliminando a distância física;
4. Disponibilização, via Internet, de materiais de estudo e apoio para

¹⁶Fonte: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Informacao-Geral>. Acessado a 19 de outubro de 2016.

alunos e professores, diretamente para as escolas ou para tele centros e outros pontos de acesso comunitário (PI, 2000, p. 18-19).

Para se tirar o melhor aproveitamento deste potencial das TIC's, em colaboração com os vários parceiros, no âmbito da Política de Informática, o governo moçambicano, a partir do ano 2000, propôs-se a tomar medidas como:

1. Incentivar e desenvolver o ensino da informática nos vários níveis do Sistema Nacional de Educação; 2. Generalizar o uso da Internet nas escolas; 3. Preparar professores para serem promotores de tecnologias de informação e comunicação nas escolas; 4. Promover a realização de concursos e exposições nacionais de tecnologias de informação e comunicação para jovens cientistas; 5. Dotar progressivamente as escolas do país com o equipamento indispensável ao acesso e domínio das tecnologias de informação e comunicação (PI, 2000, p.19).

Segundo a EIPI (2002), o Inquérito Nacional sobre a Capacidade Informática do País, realizado como parte do esforço de elaboração da Política de Informática, forneceu uma imagem clara de quão longo é o caminho a percorrer para que Moçambique seja parte relevante da Sociedade Global de Informação e quão grande é o esforço a fazer para corrigir o desequilíbrio atual, em que mais de 70% da capacidade informática nacional está concentrada na capital do país! Com a Estratégia de Implementação, pretende-se fazer das TIC's um instrumento decisivo para:

1. Expandir a disponibilidade e o acesso a conteúdos e aplicações por forma a atender às necessidades das principais áreas de desenvolvimento identificadas na Política de Informática e no PARPA¹⁷; 2. Criar e proporcionar um ambiente que encoraje a expansão de atividades inovadoras de ICTs no sector privado; 3. Promover o uso de ICTs dentro das instituições governamentais e das organizações da sociedade civil; 4. Acelerar a extensão da infraestrutura por todo o país; 5. Alargar e expandir a base do conhecimento nacional no domínio das tecnologias de informação e comunicação (EIPI, 2002, p. xi).

Com a EIPI, Moçambique passa a reduzir não só as assimetrias regionais (sul, centro, norte) mas também o fosso digital que separa os países desenvolvidos dos países em desenvolvimento. E um dos projetos de EIPI foi o de "Ensino a Distância longo Prazo (2002-2005)". O ensino aberto e à distância apresentou-se como uma alternativa de expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior, contribuindo deste modo para a melhoria do nível de formação da população e diminuindo os desequilíbrios regionais, sociais e de gênero existentes. O projeto "Ensino a Distância" abriu também possibilidades para diversificar e melhorar a qualidade da oferta de ações de formação nas instituições públicas e privadas, através de cursos de

¹⁷Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta

formação profissional para indivíduos em exercício, com particular realce para os domínios estratégicos, cursos preparatórios para candidatos ao ensino superior, cursos não formais com um regime de disciplinas singulares, cursos formais de ensino superior para os níveis de bacharelato, licenciatura e mestrado, e cursos de atualização e de formação contínua. Para a implementação do projeto, foram definidos modelos que perspectivaram possíveis vias alternativas de oferta de cursos a distância, visto que não existiam instituições de ensino superior que o faziam. Os modelos que foram definidos tinham em conta o uso racional dos recursos a aplicar, a instauração de processos de interação, a articulação e complementaridade entre as instituições de ensino superior e de outros níveis de ensino, de forma a rentabilizar os escassos recursos humanos e materiais que existiam para o empreendimento (EIPI, 2002, p. 41).

Para se tornar exequível o projeto de “Ensino a Distância”, Moçambique tem vindo a realizar, ao nível de infraestruturas de base, um conjunto dos investimentos públicos e privados para o desenvolvimento da rede elétrica e das infraestruturas de telecomunicações. Contudo, o acesso à eletricidade e/ou às telecomunicações ainda não é possível em alguns pontos do país.

Segundo o PTE, o acesso das famílias moçambicanas à eletricidade é ainda reduzido, apesar dos investimentos efetuados no melhoramento e reabilitação das linhas, bem como na ligação de novos distritos à rede eléctrica. “Em 2009, apenas 14,3% dos agregados familiares tinham acesso a eletricidade (face a 12% em 2008), sendo de destacar as elevadas disparidades que se verificam entre a região sul (31.0%) do país e as regiões centro (7.8%) e norte (8.5%)”. Nas telecomunicações, os operadores ativos incluem a “Telecomunicações de Moçambique - TDM (incumbente), Mcel (móvel), Vodacom (móvel), TV Cabo (TV + dados), Teledata e vários operadores de menor dimensão que utilizam sobretudo a tecnologia VSAT”. Em 2011, entrou o “terceiro operador móvel, a Movitel”. (PTE, 2011, p.29). A TDM através da fibra óptica já se encontra presente em todas as províncias do país. No entanto, o nível de fornecimento carece de melhorias e, com a entrada do operador Movitel, a expansão da rede dos operadores ativos aumentou a penetração das comunicações móveis.

Em 2009, a informação relativa aos distritos eletrificados eram 101 e a informação sobre os distritos com acesso a comunicações móveis (Mcel e Vodacom) eram 99, portanto, a introdução das TIC's no ensino foi promovida e promoveu

simultaneamente a eletrificação e a cobertura móvel. Apesar das carências ao nível de infraestruturas, têm-se verificado progressos ao nível da introdução das TIC's na Educação e teve como primeiro foco a formação de professores, assim, os Institutos de Formação de Professores (IFP) promovem a utilização das TIC, incentivando os seus alunos (os professores do futuro) a utilizarem as suas potencialidades. “Todos os IFP possuem salas de informática, com uma média de 12 computadores por sala, e 60% dispõem de ligação à *Internet*” (PTE, 2011, p. 30).

Ao nível da formação de alunos, no Ensino Primário, foi lançado “em 2011 o programa *One Laptop Per Child* com a doação de 3.000 computadores portáteis. O programa foi iniciado em Maputo Província com 2 escolas”. No Ensino Secundário “90% das escolas do 2º ciclo possuem salas de informática fornecidas pelo Ministério da Educação, Parceiros ou Organizações Não Governamentais”. Adicionalmente, os novos currículos incluem a “disciplina de TIC no tronco comum das 11ª e 12ª classe e as TIC como meio de ensino na 10ª classe”. No Ensino Técnico, todas as escolas de nível médio possuem salas de informática com uma média de 15 computadores por sala. No Ensino Superior são disponibilizadas licenciaturas para a aplicação das TIC na Educação pelas Universidade Pedagógica e Católica, bem como um curso de ciências computacionais pelo Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (PTE, 2011, p. 44).

Embora, o progresso já realizado, seja necessário que a inclusão das TIC no processo educativo se faça acompanhar da evolução dos conteúdos didáticos, tornando-os adequados à utilização das novas tecnologias e à realidade do país.

Em relação à UP, a mesma é a instituição onde realizei a pesquisa, como anteriormente me referi. Ela foi fundada em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP), por diploma ministerial nº 73/85, de 4 de dezembro, como uma instituição vocacionada para a formação de professores para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação (SNE) e de quadros da educação.

A criação do ISP em 1985 resultou de uma visão estratégica assente na necessidade de melhor coordenar a formação de quadros para o sector da educação. Em 1986, o ISP começou com três Faculdades, nomeadamente: a Faculdade de Matemática e Física; a Faculdade de História e Geografia e a Faculdade de Pedagogia e Psicologia. As outras faculdades foram sendo criadas, em 1987, a Faculdade de

Línguas; em 1988, a Faculdade de Química e Biologia. Em 1991, as Faculdades até então criadas mudam de nome como forma de alargar o espectro da sua atividade. E em 1993 entra em funcionamento a Faculdade de Ciências de Educação Física e Desporto;

A expansão geográfica da instituição começa a ser consumada a partir de 1989, com a entrada em funcionamento da Delegação da Beira; em 1995, a segunda Delegação da UP a entrar em funcionamento foi a de Nampula. Ainda em 1995, dez anos após a abertura da instituição, o ISP passa a Universidade Pedagógica com a aprovação dos Estatutos, ao abrigo do Decreto 13/95, de 25 de Abril.

Em 2001, é criada a Delegação da UP em Quelimane; em 2005, são criadas duas delegações, em Gaza e em Niassa; em 2007, é criada a Delegação da UP em Massinga; em 2008 foram criadas, simultaneamente, duas delegações, a UP-Delegação de Manica e a UP-Delegação de Montepuez. Também, em 2008, são criadas duas escolas superiores, a Escola Superior Técnica e a Escola Superior de Contabilidade e Gestão, responsáveis por oferecerem Cursos na área técnico profissional. A partir de 2009, a UP já se encontra representada em todas as províncias moçambicanas com a recente instalação da Delegação da UP na cidade de Tete.

Atualmente, a UP encontra-se estruturada em cinco Faculdades: Ciências da Educação e Psicologia (FACEP); Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA); Ciências Naturais e Matemática (FCNM); Ciências Sociais (FCS) e Educação Física e Desportos (FEFD). Para além das Faculdades existem, também, duas Escolas Superiores: Técnica (ESTEC) e de Contabilidade e Gestão (ESCOG). Estas unidades orgânicas oferecem não só Cursos de formação de professores, que alimentam as necessidades do sistema educativo, mas também, Cursos noutras áreas, para a formação de outros profissionais. Os Cursos são ministrados em diferentes modalidades (presencial, semipresencial e a distância) e em diferentes regimes (regular e pós-laboral).

Para além das Faculdades, existem as Delegações da UP, em todas as províncias moçambicanas, o que permite que os estudantes se mantenham, com

maior facilidade, nas suas zonas de residência, o que fez diminuir, significativamente, os fluxos migratórios realizados em busca de uma oportunidade para frequentar o ensino superior.¹⁸ Atualmente, a UP não só é uma instituição vocacionada para a formação de professores para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação e de quadros da educação, como também abrange a formação de quadros de outros setores do Estado.

No concernente à informatização da UP, segundo o Centro de Informática da Universidade Pedagógica, (CIUP, 2014), é um projeto de âmbito nacional da universidade, logo, sua implementação ocorre em todas as delegações da UP. Esta possui três entidades muito importantes, a saber:

1. Uma política institucional para o desenvolvimento e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, incluindo a capacidade humana técnica para a sua manutenção;
2. Uma Infraestrutura de rede robusta e abrangente, a UPNet, visando garantir a conectividade e acessibilidade dos utentes e,
3. Um conjunto de serviços de rede e sistemas para a gestão universitária, tanto académica/pedagógica quanto administrativos (CIUP, 2014, p. 17).

UPNet designa a infraestrutura “física e/ou virtual da rede corporativa de dados, vídeo e voz da Universidade Pedagógica, cujo *Backbone*” (espinha dorsal) é constituído por uma “rede *wireless*, que interliga as diversas LANs das unidades orgânicas e sectores numa só rede, formando assim a WAN da UP” (CIUP, 2014, p. 19).

Segundo CIUP (2014), a UPNet oferece via *Internet* uma variedade de recursos e possibilidades de uso. Todas essas possibilidades de uso são construídas a partir de um conceito relativamente simples: “o de serviços de rede. O desenvolvimento de sistemas localmente permite que todas as unidades orgânicas trabalhem numa plataforma uniforme para o melhoramento das atividades da instituição”. São vários os serviços que a UPNet hoje oferece à comunidade, porém, aqui referencio, por um lado, aos serviços com a finalidade de recuperação de conteúdos como: “www.up.ac.mz; CEAD; e-dondzo; e, por outro lado, aos serviços com a finalidade de comunicação, designadamente: mail.up.ac.mz; estudante.up.ac.mz; video-conference; VoIP” (CIUP, 2014, p. 21), porque neles encontramos o CEAD, o qual também dá suporte às tutorias.

¹⁸ Para mais informações sobre a UP, consulte:
<https://www.up.ac.mz/universidade/breve-historial-da-up>

O CEAD iniciou como um Núcleo de EAD, não formalizado, “entre os anos 1997 e 1998. Em 1999 foi criada a comissão instaladora do CEAD, tendo sido formalizado como CEAD em 2005. O CEAD é uma unidade de coordenação da modalidade de EAD na UP” (Guia Acadêmico do CEAD, s/d, p. 5). O CEAD não oferece cursos, somente apoia os esforços das Faculdades, Escolas e Delegações da UP na montagem e realização de cursos a distância.

3.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO E BRASIL

A EAD é “um formato de ensino e aprendizagem que não é de forma alguma bem definido e fixo. Pelo contrário, sempre esteve em estado de transição. Hoje está em um estado de rápida transição” (PETERS, 2012, p. 67). O autor afirma assim, porque, segundo ele, basta olharmos a “variedade de modos como os alunos aprendem a distância, especialmente se retomarmos a história deste formato e focalizarmos as práticas correntes em várias partes do mundo” (*ibidem*). Nesta modalidade, o processo de ensino e aprendizagem é mediado por tecnologia (tudo o que o homem inventou), no qual tutores, professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. Os recursos tecnológicos contribuem para redefinir os espaços de aprendizagem. Na EAD, os espaços físicos são substituídos por espaços virtuais apresentados na forma de ambientes virtuais de aprendizagem, que fornecem ferramentas para mediar o processo educacional.

No mundo, os primórdios da EAD desenvolveram-se simultaneamente em muitos lugares; graças à inovação na área da educação, que foi a criação, a implementação e o aperfeiçoamento de sistemas de EAD, que possibilitou a promoção de “oportunidades educacionais para grandes contingentes populacionais, não mais tão-somente de acordo com critérios quantitativos, mas, principalmente, com base em noções de qualidade, flexibilidade, liberdade e crítica” (JUSTE, 1998, apud NUNES, 2009, p.2). Na Inglaterra, de forma tímida, na década de 1970, a iniciativa de EAD na *Open University* passou a ser referência mundial (CASTRO e NUNES, 1996, apud NUNES, 2009). Mas a primeira notícia registrada de EAD foi nos EUA. O autor, (NUNES, 2009), apresenta diacronicamente as primeiras ações registradas na história EAD, como podemos observar no quadro 1.

Quadro 1: Primeiras ações de lecionação de EAD no mundo

ANO/ÉPOCA	LOCAL/PAÍS	AÇÕES DE LECIONAÇÃO DE EAD
1728	EUA	Anúncio das aulas por correspondência ministradas por <i>Caleb Philips</i> (20 de março de 1728, na <i>Gazette de Boston</i>), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos.
1840	Grã-Bretanha	<i>Isaac Pitman</i> ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência.
Meados do Séc. XIX	Grã-Bretanha	As universidades de <i>Oxford</i> e <i>Cambridge</i> ofereceram cursos de extensão
	EUA	As universidades de <i>Chicago</i> e <i>Wisconsin</i> ofereceram também cursos de extensão.
1880	EUA	<i>Skerry's College</i> ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos, a distância.
1884	EUA	<i>Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service</i> ministrou cursos de contabilidade.
1891	EUA	<i>Thomas J. Foster</i> organiza curso sobre segurança de minas.
1910	Austrália	A universidade de Queensland inicia programas de ensino por correspondência.
1924	Alemanha	<i>Fritz Reinhardt</i> cria a Escola Alemã por Correspondência de Negócios.
1928	Londres	A BBC começa a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio.
Desde a década de 1930	Vários países, incluindo Brasil	Promoveram cursos para a educação de adultos usando rádio
Início do Séc. XX – 1939/45	-	Adotaram-se experiências para melhorar as metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Depois influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa.
Meados dos anos 60	Começadas pela Europa (França e Inglaterra) e se expandiu aos demais continentes	Institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária e superior. Exemplos em nível de ensino secundário, temos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hermods-NKI Skolen</i>, na Suécia; • Rádio ECCA, na Ilhas Canárias; • <i>Air Correspondence High School</i>, na Coreia do Sul; • <i>School of the Air</i>, na Austrália; • Tele secundária, no México; e • <i>National Extension College</i>, no Reino Unido. Exemplos em nível universitário, temos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Open University</i>, no Reino Unido; • <i>FernUniversität</i>, na Alemanha; • <i>Indira Gandhi National Open University</i>, na Índia; • Universidade Estatal a Distância, na Costa Rica; • Universidade Nacional Aberta, na Venezuela; • Universidade Nacional de EAD, na Espanha; • Sistema de EAD, na Colômbia; • Universidade de Athabasca, no Canadá; • Universidade para Todos os Homens e as 28 universidades locais por televisão na China Popular; entre outras 1500 instituições de EAD.
Atualmente	Mais de 80 países nos 5 continentes	Adotam a EAD em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino. No México, Tanzânia, Nigéria, Angola e Moçambique têm usado a EAD para treinamento e aperfeiçoamento de professores em serviço.

FONTE: Quadro elaborado pelo autor com base em Nunes (2009, p. 2-3)

Nos dias de hoje, o número de instituições e empresas que estão empenhados para desenvolver sistemas e programas de treinamento e capacitação do capital humano pela EAD é cada vez mais crescente. Isso porque “vivemos uma nova onda, que reúne tanto a apropriação de uma nova tecnologia comunicativa, a telemática (informática com telecomunicação), como se articula por meio de novos conceitos de organização virtual, a rede” (NUNES, 2009, p.7). Nesse sentido, tendo em consideração as aplicações educativas das TIC’s, podemos gerar, dar oportunidades e condições para um aprendizado mais interativo e dialógico, produzindo sentidos para a construção de conhecimentos, através de intervenções e caminhos não lineares, em que o professor-estudante, como um sujeito com a sua história, determine “seu ritmo, sua velocidade, seus percursos. Bibliotecas, laboratórios de pesquisas e equipamentos sofisticados podem ser acessados por qualquer usuário que disponha de um computador conectado a uma central distribuidora de serviços” (NUNES, 2009, p.7-8).

O percurso do contexto histórico da EAD no mundo até aos dias de hoje conheceu vários momentos/estágios/fases de desenvolvimento, em termos de tecnologia mídia utilizada, objetivos pedagógicos, métodos pedagógicos, formas de comunicação, tutorial e interatividade, que originaram a sua caracterização em cinco gerações, como o quadro 2 descreve:

Quadro 2: Gerações de EAD e suas características

Geração	Características de Cada Geração					
	Tecnologia mídia utilizada	Objetivos pedagógicos	Métodos pedagógicos	Formas de comunicação	Tutoria	Interatividade
1ª Geração	imprensa e correios	Atingir alunos desfavorecidos socialmente, especialmente as mulheres	Guias de estudo, auto avaliação, material entregue nas residências	Correios e correspondência.	Instrução por correspondência	Aluno/material didático escrito

2ª Geração (1921)	Difusão de rádio e TV	Difundir a informações aos alunos, a distância.	Programas teletransmitidos e pacotes didáticos (todo o material referente ao curso é entregue ao aluno pelos correios ou pessoalmente)	Rádio, TV e outros recursos didáticos, como: caderno didático, apostilas, fita K-7.	Atendimento esporádico, dependendo de contatos telefônicos, quando possível	Pouca ou nenhuma interação professor/aluno
3ª Geração (1970)	Universidades Abertas	Oferecer ensino de qualidade com custo reduzido para alunos não universitários	Orientação face a face, quando ocorre encontros presenciais	Integração áudio e vídeo e correspondência	Suporte e orientação ao aluno. Discussão em grupo de estudo local e uso de laboratórios da universidade nas férias.	Guia de estudo impresso, orientação por correspondência, transmissão por rádio e TV, Audioteipes gravados, conferências por telefone, kits para experiências em casa e biblioteca local.
4ª Geração (1980)	Teleconferências por áudio, vídeo e computador.	Direcionar a pessoas que aprendem sozinhas, geralmente, estudando em casa.	Interação em tempo real de aluno com aluno e instrutores a distância	Recepção de lições veiculadas por rádio ou televisão e audioconferência.	Atendimento Síncrono e Assíncrono, dependendo de contatos eletrônicos	Comunicação síncrona e assíncrona com o tutor, professor e colegas.
5ª Geração (1990)	Aulas virtuais baseadas no computador, na <i>Internet</i> e na mídia móvel.	Alunos planejam, organizam e implementam seus estudos por si mesmos.	Métodos Construtivistas de aprendizado em colaboração	Síncrona e assíncrona	Atendimento regular por um tutor, em determinado local e horário.	Interação em tempo real ou não, com o professor do curso e com os colegas de curso.

FONTE: Quadro elaborado pelo autor com base em Moore, M; Kearsley, G. (2008) apud Omar (2018, p. 2-4).

O conceito de geração de EAD deve, por um lado, ser concebido de forma cíclica, porque o marco temporal que se apresenta em cada geração de EAD, é apenas uma referência cronológica mais evidente, porém, antes dessa referência já havia ações e experiências de EAD em decurso. Por outro, o conceito ultrapassa a

dimensão tecnológica (a tecnologia mídia utilizada em cada geração), porque concerne à tecnologia a que se tem acesso de modo gradativo e desigual em vários “cenários e como o foco é a preocupação com o [professor-estudante], podemos ter num mesmo curso, instituição ou país, várias gerações de EAD, em contextos diferenciados, articulados no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (OMAR, 2018, p. 4).

Em relação ao Brasil, a EAD teve um percurso de sucessos em termos de ações e experiências, mas a falta de políticas públicas para a EAD provocou alguns momentos de estagnação na sua trajetória. Embora haja estudos que apontam para a existência de ações isoladas de cursos profissionalizantes (datilografia) por correspondência, pouco antes de 1900, esses estudos basearam-se em anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro e não em registros das aulas nos referidos cursos. O material didático era enviado pelos correios e usavam as ferrovias para o transporte (ALVES, 2009). A partir de 1920, a EAD passou a ter iniciativas de uso de tecnologias de mídia para o seu desenvolvimento, como podemos ver as descritas no quadro 3.

Quadro 3: Ações de EAD e sua tecnologia

Ano/época	Tecnologia	Ações de EAD
1900	Correios por ferrovias para o transporte	Anúncios em jornais de cursos profissionalizantes de datilografia, por correspondência, no Rio de Janeiro.
1904	Correios por ferrovias para o transporte	Instalação das Escolas Internacionais, que ministravam cursos nos setores de comércio e serviços.
1923	Revolução via rádio	Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com a principal função de possibilitar a educação popular.
1936		Doação da emissora para o Ministério da Educação e Saúde.
1937		Programas implantados pelo Serviço de Rádio fusão Educativa do Ministério da Educação
1943		A Igreja Adventista cria a rádio, A Voz da Profecia, com objetivo de oferecer aos ouvintes cursos bíblicos.
1946		O SENAC desenvolve a Universidade do Ar.
1959		A Igreja Católica cria escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base.
1969		O Projeto Mobral, vinculado ao governo federal, obtém abrangência nacional, pelo uso da rádio.
1967		Televisão educativa
1969	Criação do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, que previa a utilização de televisão e outros meios aplicáveis.	
1972	Criação do Programa Nacional de Teleducação (Prontel), com curta duração, pois, logo em seguida, surge o Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê), órgão integrante do Departamento	

		de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura.
1994		Reformulação do Sistema Nacional de Radiofusão Educativa, cabendo à Fundação Roquete Pinto a coordenação das ações. A Fundação Roberto Marinho cria os telecurtos. O poder público federal mantém o sistema da TV Escola, TVs universitárias, o Canal Futura, a TV Cultura.
Década de 1970		A Instalação dos primeiros computadores, no campo da educação, por meio das universidades.
Atualmente	Computador, <i>Internet</i> e mídias móveis	A <i>Internet</i> , disponível nos computadores pessoais, consolida a propagação do ensino a distância para todo o sistema educativo brasileiro e com a projeção da inclusão digital para o país. Vive-se em tempos de cultura digital e mídias móveis.

FONTE: Quadro elaborado pelo autor com base em Alves (2009, p. 9-10).

Como se pode ver no quadro 3, Brasil teve o seu percurso histórico de EAD desde a correspondência, em que os correios dependiam da ferrovia para transporte do material didático, em seguida a rádio, TV educativa e, por último, o computador e a Internet. Esse percurso da EAD, Segundo Alves (2009), pode ser concebido em três momentos: “Inicial”, que é datado a 1904, representando o ponto de partida de tudo. “Intermediário”, que é datado de 1939 – 1973, constituindo o momento em que instituições como Instituto Monitor e Instituto Universal Brasileiro contribuíram na definição de públicos certos e capacitaram para o mercado de trabalho e no seguimento da educação profissional básica; e a Universidade de Brasília, (UnB), que se constituiu em uma base para programas de projeção no campo da educação superior. “Moderno”, que é datado de 1971 aos nossos dias, nessa fase, três organizações tiveram um grande contributo: Associação Brasileira de Tecnologia, (ABT), que congregou brasileiros e estrangeiros, atuando nas tecnologias aplicadas à educação e foi pioneira nos programas de pós-graduação a distância; Instituto Petropolitano Adventista do Ensino, (Ipaee), foi responsável pela realização dos primeiros Encontros Nacionais de Educação a Distância e pelos Congressos Brasileiros de Educação a Distância; e a Associação Brasileira de Educação a Distância, (Abed), que vem colaborando com o desenvolvimento da EAD no Brasil e promovendo a articulação de instituições e profissionais nacionais e internacionais através de congressos e seminários (p.10-11).

Desde os primórdios da instalação de computadores e Internet no campo da educação no Brasil, a UFRGS tem dado a sua contribuição com a organização de eventos e cursos orientados para a tecnologia educacional. A informatização no

campo da educação teve o começo oficial com os seminários organizados pela Secretaria Especial de Informática (SEI) e pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) no primórdio do decênio de 1980, com o objetivo da “formação educacional para um novo mercado de trabalho e de pesquisa e desenvolvimento, que começava a se abrir” (AXT et al, 2011, p.631). Com o lançamento do projeto Educom, apoiado por universidades e pesquisadores, que objetivava investigar o

uso do computador nos processos de ensino-aprendizagem e na formação de recursos humanos. O Educom desenvolveu projetos em cinco universidades do país, que se constituíram nas primeiras experiências de pesquisa e desenvolvimento de aplicativos e metodologias de interação, aprendizagem e formação, para ambientes de aprendizagem computacionais na realidade brasileira (*Ibidem*).

Segundo Axt et al (2011), a UFRGS foi uma das cinco universidades selecionadas para ser a sede do projeto devido ao seu acervo e proposta apresentada na época. Assim, o Educom/UFRGS formou grupo de pesquisadores de três unidades para fazer a proposta e executar: “a Faculdade de Educação (Núcleo de Informática na Educação, atualmente Educação Especial), o Instituto de Psicologia (Laboratório de Estudos Cognitivos), o Centro de Processamento de Dados, que se estendeu (...) para o Instituto de Informática” (p. 631).

Assim, com o decorrer do tempo e a diversidade e pluralidade de experiências realizadas e com projetos de pesquisa e extensão no campo da informática na educação e EAD, na UFRGS, surgiu “muito cedo a necessidade de canalizar e fortalecer essa produção, potencializando o diálogo interdisciplinar envolvido na reflexão sobre suas possibilidades e limites; esse cenário levou à criação, em 1995, do PPGIE em nível de doutorado” (p.636-637). Portanto, professores e pesquisadores de outras universidades e da UFRGS, no PPGIE, tiveram e têm tido contribuições para o desenvolvimento da EAD a partir das suas pesquisas que focam para produzir o material didático, fazer laboratório virtual, teorias e pensamentos filosóficos para a tutoria e avaliação em EAD.

3.3 CONTEXTO HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique, a EAD teve, antes da independência, algumas iniciativas de cursos a distância por correspondência, sem grau acadêmico, oferecidos a partir de Portugal, cursos como: costura, fotografia, reparação de rádio, reparação de TV, reparação de relógios e culinária (FRANQUE, 2012). Mas tais cursos foram

interrompidos após a independência porque implicava a transferência de valores em divisas, e com o aumento, cada vez mais, da crise económica em Moçambique, decidiram-se cortar essas transferências, interrompendo a modalidade de estudo por correspondência. Como podemos constatar, a autoridade colonial portuguesa não dera importância à educação do povo moçambicano, por isso a população não tinha nenhum acesso ao ensino formal. Neste sentido, a alfabetização no país tem um contexto histórico que vem desde 1975, ano em que o povo moçambicano proclamou a sua Independência Nacional. Nesse período, o país tinha uma taxa de analfabetismo de 93 por cento, uma das mais elevadas no mundo (NEELEMAN e NHAVOTO, 2003).

Para se reverter a taxa de analfabetismo muito elevada,

A FRELIMO, Frente de Libertação de Moçambique, transformada em partido-no-poder, deu à expansão da educação um lugar de destaque na sua política de desenvolvimento do país, como mostra um slogan da época que exortava a "transformar o país numa escola, onde todos ensinam e todos aprendem" (NEELEMAN e NHAVOTO, 2003, p.3 apud BUENDÍA GÓMEZ, 1999, p. 225). No seu Terceiro Congresso, em 1977, a FRELIMO, ao analisar a questão do acesso à educação, deu orientações para "estudar até 1979 as condições para o estabelecimento de um centro nacional de ensino por correspondência que utilize também a radiodifusão" (NEELEMAN e NHAVOTO, 2003, p.3).

Segundo NEELEMAN e NHAVOTO (2003), a partir de 1977, devia-se estudar até 1979, as condições para o estabelecimento de um centro nacional de ensino por correspondência que utilizasse a radiodifusão. Em 1980, foi criado o Departamento de Educação a Distância no Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. E ampliou-se o conceito de ensino por correspondência, que introduziu no país o termo "ensino a distância". O estudo recomendou que os professores primários fossem considerados o primeiro grupo alvo do ensino a distância.

No período de 1981-1984, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação desenvolveu programa para Formação de Professores Primários (6ª classe +1 ano) a partir de material impresso e rádio/tutoria.

Assim, a EAD está prevista na Lei nº4/83 do Sistema Nacional de Educação que regulamentou o sistema de educação no país, aprovada em assembleia popular e publicada no Boletim da República em 23/03/1983. No artigo nº 40 dessa Lei fica evidente que a formação de professores por meio de EAD foi instituída como prioridade.

Em 1984, teve lugar no país um curso de formação com a duração de cerca de seis meses, dado pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), com financiamento do Governo do Brasil e da UNESCO. Os participantes no curso foram treinados em três áreas: elaboração de material radiofónico, elaboração de material escrito e planificação e avaliação. Como resultado do processo de formação, surgiu um curso de formação para professores primários, em que os professores tinham quatro anos de ensino primário, com o objetivo de elevar os seus conhecimentos ao nível da 6ª série do ensino primário (6ª classe+1 ano), e ao mesmo tempo garantir-lhes a sua formação psico-didática e pedagógica. O curso foi testado com cerca de 1300 professores em exercício em algumas das províncias do país.

Os programas radiofónicos, transmitidos pela Rádio Moçambique, ganharam imediatamente grande popularidade, não apenas com o grupo alvo, mas também com um grande número de pessoas, ávidas em aumentar os seus conhecimentos, mas sem possibilidade de frequentar escolas regulares. O grande ânimo com que foi lançada esta iniciativa não foi suficiente para sustentá-la no meio de todas as dificuldades que surgiram, como a introdução do novo Sistema Nacional de Educação. Mas o pior inimigo da recém-nascida educação a distância foi a guerra civil dos dezesseis anos que interrompeu a comunicação, dificultando o funcionamento das escolas. E, em 1987, o Departamento de Educação a Distância extinguiu-se como departamento do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e foi integrado, à força, no Departamento de Formação em Exercício de Professores do Ministério da Educação. Esta reorganização tornou EAD uma modalidade apenas para a formação dos professores. Grande parte dos originais dos materiais escritos e das bobinas com os programas radiofónicos perderam-se (NEELEMAN e NHAVOTO, 2003).

Em 1988, cria-se o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores que visava à formação de professores a distância e, numa primeira fase, formou 3000 professores de 7ª classe +3 anos.

Na década de 1990, outras instituições integraram características da EAD nas suas práticas educativas. E, em maio de 1992, faz-se a reforma do sistema educacional do ponto de vista pedagógico e organizativo, por meio da Lei nº 06/92. Com essa regulamentação, segundo o artigo (32, nº 1 e 2), a EAD constitui não só

uma forma complementar do ensino regular, mas também uma modalidade alternativa de ensino escolar e terá particular incidência:

- No ensino de adultos, (artigo 31, nº1-2), que é organizado para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos geral e técnico-profissional; é também destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidades de se enquadrar no sistema de ensino escolar na idade normal de formação, ou que o não concluíram.
- Na formação continuada de professores, (artigo 33, nº 1-3), que é para os ensinos geral, técnico-profissional, especial e vocacional realiza-se em instituições especializadas e visa: 1. Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos; 2. Conferir no professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica; 3. Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica.

No período de 1994-1996, criou-se uma equipe de técnicos de EAD para definição do currículo para o curso de 7ª classe +3 anos e a elaboração de material didático – material impresso. No período subsequente, criaram-se núcleos pedagógicos nas escolas primárias com um tutor para apoio administrativo e pedagógico aos cursistas.

No ano de 2000, criou-se o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia que se encarregou de criar uma comissão para elaborar, em 2001, a Estratégia para a Introdução da EAD no ensino superior. O documento abrange a formação profissional, cursos não-formais, cursos de atualização e de formação contínua, entre outros, como tipo de formação. Assim, o documento serve a todos os níveis da educação, do primário ao superior. E no âmbito da Estratégia Nacional de Educação, o governo desenhou as diretrizes e a estratégia da EAD para o país, dando início a um conjunto de atividades e projetos que caminham para a expansão desta modalidade (DIAS, 2012).

Em relação ao conjunto de atividades constantes da Estratégia de 2001, que caminham para a expansão da EAD, encontramos instituições criadas através de

Decretos para a regulamentação e implementação de novas atividades e programas de formação para o aperfeiçoamento da EAD.

Em 2003, o Instituto de Aperfeiçoamento Pedagógico formou por volta 7000 professores a distância desde a sua criação. E em 2004, o Instituto de Aperfeiçoamento Pedagógico lança o programa de formação a distância de professores 10^a Classe + 2 anos. Também no mesmo período, foram formados os primeiros 40 especialistas em gestão de sistemas de EAD, provenientes de todas as províncias do país (SERRE; ROCHA, 2010).

Em 2005, criou-se o Instituto de Educação Aberta e a Distância com a missão de implementar programas de EAD para a formação de professores, ensino secundário, cursos de curta duração.

Em 2006: criação do Instituto Nacional de Educação a Distância de Moçambique, pelo Decreto 49/ 2006 de 26 de dezembro, que é responsável por emitir normas, parâmetros e padrões para a modalidade no país. Instituição pública coordenadora e reguladora de EAD com as seguintes atribuições: definição de políticas e regulamentos de Educação a Distância; garantia do funcionamento da rede nacional de EAD e criação e desenvolvimento de um sistema de acreditação e garantia de qualidade da EAD.

Em 2009, a EAD é regulamentada pelo Decreto n°35/2009, que, também, define as normas de funcionamento dessa modalidade de ensino no país, através do disposto no capítulo 1 do artigo 1 do decreto, que se entende pela acreditação, auto avaliação institucional, avaliação externa, certificação, curso, equivalência, homologação, tecnologia educativa e volume de trabalho. E o documento guia a EAD pelos princípios, (segundo o artigo 5), de: acesso à educação como direito e dever do cidadão; paridade entre as modalidades presencial e a distância; equidade regional, social e de gênero; racionalização no uso de recursos e infraestruturas; articulação entre os diferentes níveis de ensino e entre instituições públicas e privadas.

Em relação aos projetos-piloto constantes da Estratégia de 2001, segundo EEAD 2014-2018 (2013), foram desenvolvidos quatro (4) cursos, designadamente:

1. Curso de Formação em Exercício de Professores do Ensino Secundário de Física e de Inglês, implementado pelo Centro de Ensino Aberto e a Distância

- (CEAD) da Universidade Pedagógica, com 1184 e 1447 estudantes, respectivamente, em 2013;
2. Curso de Capacitação a Distância para a Frequência do Ensino Superior, cujos materiais foram desenvolvidos pela Universidade A Politécnica, implementado pelo Instituto de Educação Aberta e a Distância (IEDA) em articulação com Instituto Nacional de Educação a Distância (INED, com 500 estudantes na fase piloto (2012-2013));
 3. Bacharelato em Gestão de Negócios, implementado pelo Centro de Ensino a Distância (CEND) da Universidade Eduardo Mondlane, com 665 estudantes, em 2013;
 4. Programa do Ensino Secundário a Distância do 2º Ciclo (PESD II), numa articulação entre o INED, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), a Direção Nacional do Ensino Secundário (DINES) e o IEDA. O PESD II encontra-se em processo de preparação da implementação da sua fase piloto, com 600 estudantes previstos (EEAD 2014-2018, 2013, p.22-23).

Segundo o mesmo documento, a Estratégia de 2001 incentivou e promoveu o conhecimento sobre a EAD e a formação de especialistas nesta área, dando origem a mais de 45 cursos a distância, oferecidos por 14 instituições, com cerca de cinquenta e dois mil (52.000) estudantes em frequência, conforme o quadro 4 abaixo.

Quadro 4: Estudantes e cursos em EAD por instituição

Nº	Instituição	Nº de Estudantes	Nº de Cursos	Cursos Oferecidos
1	Universidade Pedagógica (UP)	3.797	5	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Ensino Básico; • Licenciatura no ensino de Física, Matemática, Inglês e Biologia.
2	Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	923	4	<ul style="list-style-type: none"> • Mestrado em Economia Agrária • Licenciatura em Gestão de Negócios; • Licenciatura em Gestão e Organização da Educação; • Licenciatura em Administração Pública.
3	Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	350	1	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelato em Ciências Policiais.
4	Instituto Superior de Administração Pública (ISAP)	50	2	<ul style="list-style-type: none"> • Mestrado em Administração Pública; • Licenciatura em Administração Pública.
5	Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEAD)	33.553	3	<ul style="list-style-type: none"> • Curso Médio de Professores; • Ensino Secundário à Distância do 1º Ciclo; • Curso de Capacitação à Distância para a Frequência do Ensino Superior.
6	Ministério da Função Pública/IFAPA	1.458	1	<ul style="list-style-type: none"> • Curso Básico de Formação em Administração Pública para Funcionários em Exercício
7	Universidade Católica de Moçambique (UCM)	8.167	15	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Ensino de Geografia; • Licenciatura em Ensino de História; • Licenciatura em Ensino de Matemática; • Licenciatura em Ensino de Física; • Licenciatura em Ensino de Educação Física; • Licenciatura em Ensino de Biologia;

				<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Ensino de Desenho; • Licenciatura em Ensino de Química; • Licenciatura em Ensino de Português; • Licenciatura em Ensino de Informática; • Licenciatura em Administração Pública; • Licenciatura em Gestão Ambiental; • Licenciatura em Estudos Interdisciplinares sobre HIV/SIDA e Saúde; • Mestrado em Gestão de HIV/SIDA e Saúde; • Licenciatura em Tecnologia de Educação.
8	Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica – Laboratório (UDEBA-Lab)	800	1	<ul style="list-style-type: none"> • Programa do “Atendimento Alternativo para o EP2”.
9	Instituto Superior Monitor (ISM)	1500	4	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Psicologia; • Licenciatura em Gestão de Empresas; • Licenciatura em Direito; • Licenciatura em Economia Internacional.
10	Instituto Superior Dom Bosco (ISDB)	200	5	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharelato em Ensino de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mecânica; ○ Eletricidade; ○ Agropecuária; ○ Contabilidade; ○ Gestão/Administração de Instituições.
11	Universidade A Politécnica	511	3	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos; • Licenciatura em Gestão de Empresas; • Licenciatura em Ciências de Educação.
12	Monitor International School (MIS)	708	3	<ul style="list-style-type: none"> • Curso Médio em Tecnologia de Electrónica e Telecomunicações; • Contabilidade e Finanças; • Administração e Gestão de Empresas.
13	Instituto Superior de Tecnologia e Educação (ISTE)	312	2	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Pedagogia; • Licenciatura em Desenvolvimento Comunitário.
14	Instituto de Formação Bancária de Moçambique (IFBM)	60	1	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Formação Técnica Bancária.

Fonte: Quadro elaborado segundo INED (2013) apud EEAD 2014-2018 (2013, p. 23-27).

As catorze instituições de EAD, segundo EEAD 2014-2018 (2013), ofereceram os cursos a distância, usando por um lado as plataformas digitais e, por outro, o material impresso para o processo de ensino-aprendizagem. E, em relação, ao uso das tecnologias digitais, os estudantes continuam a ter dificuldades no uso das TIC's e, também, “não encontram o apoio necessário nos centros de recursos de EAD e

nem nos seus tutores porque, às vezes, estes também carecem das mesmas habilidades” (p.22).

Com EEAD 2014-2018, pretende-se que este documento seja e sirva de instrumento de orientação para aprofundar o uso da modalidade da EAD na redução do desfasamento entre a procura e a oferta, maximizando o uso das TIC's no aprimoramento do direito à Educação e na criação de mecanismos de garantia de qualidade na provisão de cursos e programas.

Nesse sentido, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH ou MEC) realizou ações de intervenção na formação de professores primários, como o Curso médio de formação de professores primários em exercício e a distância¹⁹: Em diagnóstico feito antes de 1996, em nível nacional, verificou-se que havia cerca de 15000 Professores primários trabalhando sem formação Psicopedagógica. Em novembro de 1996 foi lançado o curso Básico de Formação de Professores Primários via educação a distância.

O curso tinha como objetivo formar professores do ensino primário do 1º ciclo (1ª a 5ª classes – EP1), em exercício, a distância, sem afastá-los das atividades docentes que estão a exercer. Os cursistas que ingressavam eram todos os docentes de N4 (docentes com nível de 7ª classe) e todos os docentes com 10ª classe ou equivalente sem formação psicopedagógica; e o curso tinha a duração de 3 anos com 65 módulos e 3 áreas de formação, nomeadamente: formação geral com 30 módulos; formação profissional (metodologias especiais) com 22 módulos e formação profissional (ciências da educação) com 13 módulos.

O curso tinha como nível a conclusão da 7ª classe (ensino primário do 2º ciclo – EP2) mais três anos de formação profissional específica (nível básico do ensino técnico profissional) e nível médio do ensino técnico profissional (docente de N3). O Curso foi extinto em dezembro de 2011 depois de se verificar que não havia mais professores do nível básico sem formação psicopedagógica.

¹⁹**FONTE:** Ministério da Educação. IEDA Instituto de Educação Aberta e a Distância. Curso Médio de Formação de Professores Primários em Exercício e a Distância. Ministério da Educação. Estrada Nacional Nº1 Bairro Kumbeza – Marracuene. Moçambique s/d. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/IST/IEDA/Documents/Curso%20M%C3%A9dio.pdf>. Acessado a 06/02/2018.

O Ensino a Distância²⁰: o MEC, reconhecendo que a expansão do acesso à educação em Moçambique não pode ser resolvida apenas com a construção de novas escolas e formação de professores, em março de 2004, lançou em cinco distritos (Namapa, Namialo, Mecubúri, Moma e Rapale) da província de Nampula, o Projeto de Ensino Secundário a Distância (PESD) para cobrir o ESG1 (8ª, 9ª e 10ª classes). Este Projeto, por ser piloto, envolveu um total de 250 alunos e a respectiva estrutura obedece a um modelo do ESG presencial. Iniciou-se em 2007, no ESG2, um programa de ensino a distância, o programa piloto foi introduzido em 2010 nas províncias de Gaza, Sofala, Niassa e Nampula. Para o MEC, o “ensino a distância é considerado como uma modalidade que permite aumentar o acesso ao ensino secundário, pois não requer grandes investimentos em infraestruturas escolares”. (p.16). Este posicionamento do MEC, quando mal compreendido pode negligenciar a específica infraestruturização dessa modalidade de ensino, aliás, é o que se vê nos polos de EAD de instituições de ensino públicos que acolhem essa modalidade.

Formação, capacitação e motivação do professor²¹: Para MEC a formação de um professor deve ser considerada no contexto da profissionalização da profissão. Isto implica, além de atenção para a sua formação inicial, um maior enfoque na formação em serviço e o seu acompanhamento ao nível da escola e da sala de aula. Isto requer uma orientação curricular centrada nas competências do professor e implicará uma maior ligação entre o seu desempenho na sala de aula e a evolução na sua carreira. É necessária uma maior articulação entre os diferentes intervenientes nesta área, os formadores (nas instituições de formação, públicas e privadas, em cada nível de ensino), os gestores (das direções de recursos humanos nos distritos e nas províncias, os gestores das próprias escolas, etc.), e os responsáveis pelos currículos escolares.

²⁰**FONTE:** Ministério da Educação. Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015. Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24/11/09. Conselho de Ministro. Moçambique. 2009. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Documents/Estrat%C3%A9gia%20do%20Ensino%20Secund%C3%A1rio%20Geral%202009%20-%2020015.pdf>. Acessado a 06/02/2018.

²¹**FONTE:** Ministério da Educação. Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Versão aprovada pelo Conselho de Ministros no dia 12 de junho de 2012. Ministério da Educação. Moçambique. 2012. http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid=48. Acessado a 06/02/2018.

Tecnologias de Informação e Comunicação²²: a partir de 2000, MEC adotou uma política de promoção e expansão das novas tecnologias, aliada com a infraestruturação das escolas e com as reformas necessárias no sistema de ensino, o que se propõe como um fator chave para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento institucional. A avaliação do Plano Estratégico da Educação e Cultura notou que, embora se verifiquem progressos no uso de TIC's como um instrumento de apoio à gestão ao nível do Ministério, das Direções Provinciais de Educação e Cultura e até mesmo em alguns distritos já eletrificados, a sua integração no currículo como meio do ensino e de comunicação é ainda limitada. As maiores dificuldades relacionam-se com a disponibilidade de infraestruturas adequadas, a falta de manutenção dos computadores e insuficiência de verbas para manter operacionais as salas de informática. O reforço da presença das TIC's tem três grandes áreas de intervenção: Professores, Gestão Escolar e Sala de Aula.

No quinquénio 2012-2016, a presença das TIC's no sistema de ensino propôs-se a ser reforçada, abrangendo, gradualmente a formação de professores, o Ensino Secundário Geral e o ensino técnico-profissional, com enfoque no apoio à gestão das instituições (institutos de formação de professores, escolas secundárias e técnicas) e na introdução das TIC's como uma disciplina curricular. Propôs-se, também, neste contexto, a criação de capacidade entre os provedores de Educação a Distância para o uso de uma plataforma de *e-learning*, que servirá os vários níveis de ensino, garantindo-se uma maior e melhor expansão da Educação Aberta e a Distância.

Entretanto, a situação, em 2012, ainda mostrava que a divulgação não foi suficiente, quer entre os potenciais beneficiários, quer entre os gestores aos vários níveis de planificação e provisão de meios para a Educação e o público em geral. Como resultado, assiste-se ao cepticismo e desconhecimento da sua existência, bem como de programas, alguns dos quais já com graduados.

Portanto, sistematizando o percurso histórico da EAD em Moçambique, apresento o marco temporal, a tecnologia usada e as ações de EAD realizadas, como o quadro 5 mostra a seguir.

²²**FONTE:** Ministério da Educação. Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Versão aprovada pelo Conselho de Ministros no dia 12 de junho de 2012. Ministério da Educação. Moçambique. 2012. http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid=48. Acessado a 06/02/2018.

Quadro 5: Ações de EAD por época e a respectiva tecnologia

Ano/Época	Tecnologia	Ações de EAD
Até 1975	Correio e material impresso	Cursos sem grau académico a partir de Portugal: costura, fotografia, culinária, reparação de rádio, TV, relógio.
1977-1979		Análise das condições para o estabelecimento de um centro nacional de ensino por correspondência que utilize também radiodifusão.
1980	Correio, material impresso e radiodifusão	Criação de DED no INDE e ampliação do conceito de ensino por correspondência para educação a distância
1981-1984		<ul style="list-style-type: none"> EAD previsto na lei nº4/83 do SNE; Formação dada por IRDEB e UNESCO em três áreas: elaboração do material radiofónico, elaboração do material escrito e planificação e avaliação; INDE desenvolve o programa para formação de 1300 professores primários de 6ª classe + 1 ano a distância.
1987		Extinção do DED no INDE e sua integração no Departamento de Formação em Exercício de Professores do Ministério da Educação
1988		Criação do IAP e formação de 3000 professores de 7ª classe + 3 anos a distância.
1990		Outras instituições integram características da EAD nas suas práticas educativas.
1992		A lei 06/92 torna a EAD forma complementar do ensino regular e modalidade alternativa de ensino escolar.
1994-1996		<ul style="list-style-type: none"> Concepção do currículo para o curso de 7ª classe + 3 anos a distância; Elaboração do material didático impresso; Criação de núcleos pedagógicos nas escolas primárias; UCM implementa duas faculdades: Economia e Gestão na Beira, Direito em Nampula.
2000		<ul style="list-style-type: none"> Criação do Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, que elabora o documento Estratégia de Educação a Distância 2001; Atividades para expansão de EAD; Criação de instituições através de Decretos para a regulamentação e implementação de novas atividades e programas de formação para o aperfeiçoamento da EAD.
2002	Correio, material impresso, computador e Internet	CEND-UEM implementa cursos de Bacharelato em Gestão de Negócios.
Até 2003		IAP forma 7000 professores a distância
2004		<ul style="list-style-type: none"> IAP lança o programa de formação a distância de professores 10ª classe + 2 anos; Formados os primeiros 40 especialistas em gestão de sistemas de EAD em todo país; PESD para cobrir o ESG1 na província de Nampula
2005	Correio, material impresso, computador e Internet	Criação de IEAD para implementar programas de EAD para: a formação de professores, o ensino secundário, os cursos de curta duração.
2006		Criação do INED, pelo Decreto nº 49/2006 de dezembro, para emitir normas, parâmetros e padrões para EAD no país.
2007-2010		<ul style="list-style-type: none"> CEAD-UP implementa o curso de Bacharelato em Ensino de Física e Ensino de Inglês para professores em exercício no e para ESG na província de Cabo Delgado. PESD para cobrir o ESG2 na província de Gaza, Sofala, Niassa e Nampula.
2009		EAD é regulamentada pelo Decreto nº 35/2009, que define normas de funcionamento da EAD no país.

2012-2016		Criação de capacidade entre os provedores de EAD para o uso de plataformas de <i>e-learning</i> .
2013		Elaboração da EEAD 2014-2018, documento orientador para todas as instituições que desenvolvem a EAD.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em Neeleman e Nhavoto (2003), Serre e Rocha (2010), Dias (2012), Franque (2012) e EEAD 2014-2018 (2013).

O quadro 5 apresenta o ano, as ações de EAD e a tecnologia usada em cada época, mas é de observar que as ações de lecionação e formação implementadas por algumas instituições têm como base o material impresso em forma de módulo, introduzindo gradualmente as tecnologias digitais na modalidade. Nesse contexto, segundo a EEAD 2014-2018 (2013), a provisão de cursos a distância, em Moçambique, situa-se entre a 2ª e 4ª geração²³ com grande ênfase para os materiais impressos e o uso do computador e *Internet*.

A literatura mostrou-nos que devemos reforçar a capacidade de formação no uso das TIC's no sistema de ensino e a respectiva expansão de EAD ao público no geral e, também, é preciso refletirmos sobre as teorias pedagógicas e pensamentos filosóficos que possam estar engendrados no uso da plataforma *e-learning* para a interação tutor/professor-estudante nos AVAs.

3.3.1 Estado da Arte da Pesquisa

A investigação atua na pesquisa-formação de professores em formação contínua na graduação, na modalidade de EAD, fundamentada no dialogismo de Bakhtin (e com a ancoragem dos seus estudiosos e das suas estudiosas), incidindo na produção de sentido, considerada sob a perspectiva ética e estética. Neste ponto do capítulo, trago os trabalhos, que se relacionam com esta pesquisa, como artigos científicos, dissertações do mestrado e teses do doutorado produzidos, tanto em

²³A EAD conheceu vários estágios de desenvolvimento que originaram a sua caracterização em cinco gerações: **1ª Geração:** Educação por correspondência. Esta geração é caracterizada pelo uso do texto escrito com um grande suporte dos correios para a comunicação entre o estudante, o professor e o tutor; **2ª Geração:** Conhecida como a geração multimídia. Surge com o advento das Universidades Abertas na década de 70 e que faz o uso combinado de vários meios de ensino como o material impresso, a rádio, a televisão, cassetes áudio e vídeo; **3ª Geração:** Este é o modelo da réplica da sala de aulas convencional em que um professor, através da teleconferência áudio/vídeo fala para vários estudantes dispersos. É um modelo estruturado de forma a que os estudantes possam interagir com o professor colocando perguntas e recebendo respostas; **4ª Geração:** É a geração da aprendizagem flexível com o apoio da internet. É o chamado *E-learning*. É um modelo em que os estudantes podem de forma assíncrona aceder aos materiais de ensino ou de forma síncrona que, geralmente se efetua através das plataformas de aprendizagem; **5ª Geração:** É uma geração baseada nas ferramentas da Web 2.0 em que o estudante tem o controlo do acesso ao conhecimento através do mundo virtual e aos multimídias como o *You Tube*, "os blogs" e outros, podendo também contribuir na construção do conhecimento (EEAD 2014-2018, 2013, p.11-12).

Moçambique, por ser o campo empírico da pesquisa, como no Brasil, por ser o país de formação. E, também, lanço um olhar extensivo para Portugal.

Por um lado, Moçambique, como o país onde fiz o trabalho investigativo e formativo, é o lugar onde nasci, cresci, formei-me e sou professor de uma das universidades públicas; um lugar onde as instituições de ensino podem provavelmente precisar de profissionais que explorem o pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin para a educação, tanto na pesquisa quanto na formação, através da prática docente, como aliás constatei anteriormente no capítulo introdutório, em relação ao uso da linguagem para uma interação de caráter dialógico na prática pedagógica.

Também, em Moçambique, a EAD está sendo implementada, no ensino superior, em todo território nacional; e no ensino secundário geral, em algumas províncias do país. Então, para que essa modalidade de educação assegure e ofereça cursos de qualidade, gozando de um reconhecimento e valorização equivalentes aos dos cursos presenciais, em termos de formação, aprendizagem, construção de conhecimentos e produção de sentidos, é indispensável que haja estudos sobre a mesma. O estado da arte realizado neste trabalho contribuirá para verificar o que foi pesquisado ou o que está sendo estudado sobre o dialogismo, em EAD, em Moçambique, tendo em vista poder abrir mais possibilidades para a prática docente inventiva na abordagem dessa modalidade.

Por outro lado, o Brasil, como país de formação, é o espaço onde se dá o acontecimento resultante do meu encontro com o pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin (no grupo de pesquisa LELIC²⁴ a que estou vinculado). Aliás, como me referi anteriormente, a obra de Bakhtin, no Brasil, é estudada e investigada

por diferentes grupos de pesquisa ligados a diferentes universidades, como a Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal de São Carlos, onde se encontram importantes núcleos que congregam profissionais de diversas áreas, refletindo o caráter interdisciplinar da obra bakhtiniana. [...]. Na contemporaneidade, no entanto, Bakhtin tem se tornado uma referência cada vez mais presente nos currículos de diferentes cursos de graduação e pós-graduação, apesar do predomínio dos estudos literários e linguísticos (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p. 248-249).

²⁴ Para mais informações sobre o grupo, acesse o endereço: <http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/home>. Acessado a 26 de agosto de 2016.

No artigo, o autor não refere o Estado do Rio Grande do Sul, nem a Universidade Federal do Rio Grande do Sul como um *locus* que congrega núcleos de reflexão do caráter interdisciplinar da obra de Bakhtin. Entretanto, o nosso grupo de pesquisa, LELIC, é um dos primeiros a explorar o pensamento bakhtiniano no campo da educação, com produção desde o “final da década de 1990, momento em que é criado o grupo de pesquisa” (AXT, 2016, p. 21) “(...) até hoje, relançando, com vigor, o foco (sempre ainda comprometido com os processos de criação) em direção à enunciação dialógica (de base bakhtiniana) e à produção polifônica de sentido que daí emerge” (*Idem*, p. 22). Portanto, tendo em conta esse caráter interdisciplinar da obra de Bakhtin, o grupo de pesquisa do LELIC

desenvolve diversos projetos de pesquisa produzindo ferramentas e objetos de aprendizagem que, por sua vez, ao serem experimentados e aplicados, contribuem com a continuidade da pesquisa em desenvolvimento. Dois programas matriciais de investigação abrigam os diferentes projetos de pesquisadores e orientandos: PROVIA E CIVITAS²⁵,

tanto na Faculdade de Educação (FACED), como no Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), refletindo sobre o pensamento bakhtiniano com o propósito de explorá-lo no campo da educação, seja na pesquisa, seja na formação mediada pela prática pedagógica.

3.3.1.1 Estado da Arte da Pesquisa em Moçambique

Em Moçambique, das pesquisas feitas e, que ainda estão sendo feitas, parece que este estudo é o primeiro em relação à temática do dialogismo na EAD, que se fundamenta em Bakhtin.

A literatura consultada [Neeleman e Nhavoto (2003), Mussa (2010), Brito (2010), Mombassa (2013)], parece que me permite afirmar que, em Moçambique, ainda não existe um estudo sobre a interação dialógica em EAD. O que pude encontrar, em termos de pesquisa, parece que dá mais ênfase aos fatos históricos da EAD, como a trajetória temporal e experiências de sua implementação; e os marcos normativos, como a legislação específica, que pode flexibilizar a criação de possibilidades e desafios para a sua implementação e desenvolvimento. Esse levantamento, não só proporciona um entendimento conceitual e uma trajetória de

²⁵ FONTE: <http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/projetos-de-pesquisa>

experiências de EAD, como também auxilia para quem anseia intervir na pesquisa e na formação nessa área, porque permite perceber o modelo de abordagem pedagógica e o contexto educacional (SILVA et al, 2014).

Com base nessa busca, pude perceber que o país está em um processo que avança para a EAD, apesar de alguns desafios apontados por Brito (2010), a saber:

1) O reduzido número de profissionais com competência específica em EAD de que o país dispõe; 2) a credibilidade de EAD, pelo fato de ainda estarem muito presentes os valores culturais do modelo tradicional presencial, em grande parte das instituições provedoras, particularmente de Ensino Superior; 3) o forte investimento financeiro inicial que exige a implementação de sistemas de EAD; 4) as fracas habilidades de auto estudo, autonomia e leitura e extrema dependência do professor, que caracterizam a maioria dos estudantes no país; 5) o acesso extremamente limitado às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), os seus elevados custos, as fracas competências no seu uso e até a inexistência de uma “cultura de tecnologia”, na grande maioria da população (BRITO, 2010, p.38).

Os desafios apontados por Brito (2010) reforçam a constatação que fiz no capítulo introdutório sobre o uso da linguagem científica que se impõe como única voz, apagando a produção de sentidos que poderia emergir da interação dialógica; e deixa prevalecer o monologismo que advém dos “valores culturais do modelo tradicional presencial”, que provavelmente proporcionam “fracas habilidades de auto estudo, autonomia e leitura e extrema dependência do professor, que caracterizam a maioria dos estudantes no país”. Então, a pesquisa em causa serve-se do dialogismo para poder ampliar as possibilidades que oportunizam a prática docente que se nutre do pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin.

Outro dos desafios é “o acesso extremamente limitado às [...] (TIC's), os seus elevados custos, as fracas competências no seu uso e até a inexistência de uma ‘cultura de tecnologia’, na grande maioria da população”. Pensando neste desafio, propus como ferramenta tecnológica o AVA de *Moodle* porque, em Moçambique, as instituições que estão implementando a EAD usam-na; e ancorada nela, na pesquisa em causa, está o AVA de *WhatsApp* – uma ferramenta do *mobile learning* que contém rede social dos serviços de telefonia móvel, e que para o seu uso não requer muito conhecimento tecnológico, sendo cada vez mais usado pela grande maioria da população no país. Assim, poderei minimizar a limitação do acesso e ao mesmo tempo servir-me da ferramenta que a população dispõe, para a sua formação, sem se fazer ressentir a inexistência da cultura digital.

Contudo, ao fazer este estudo, tenho a plena consciência de que os desafios acima apontados precisam ser considerados ao se pesquisar, formar, lecionar e gerir em EAD no país. Portanto, a pesquisa de Brito (2010) ajudou ainda mais esta pesquisa nesse sentido.

As pesquisas, a que tivemos acesso para o estado da arte sobre a EAD em Moçambique, permitem-me constatar que alguns estudos parecem que já vão se distanciando de abordar os fatos históricos e marcos normativos sobre essa modalidade de educação, focando na intervenção pedagógica mediante o uso de recursos tecnológicos. E a minha pesquisa enquadra-se nesse contexto de intervenção, que abarca tanto a pesquisa como a formação na graduação em EAD.

Quanto aos resultados das pesquisas de alguns autores de referência em EAD, em Moçambique, a que tivemos acesso, Neeleman e Nhavoto (2003) apresentaram a estratégia de implementação da EAD em Moçambique que preconizava três ações prioritárias:

- (...) garantir a criação de competências para a gestão do sistema, através de ações de formação.
- (...) criação de uma rede nacional de centros de recursos para garantir o suporte académico, logístico, didático e técnico aos estudantes.
- (...) criação de condições para garantir a sustentabilidade e o desenvolvimento da educação à distância, através da promoção de alguns projetos-piloto a serem executados em estreita ligação com as diferentes instituições envolvidas (NEELEMAN e NHAVOTO, 2003, p.6).

Segundo os mesmos autores, as atividades desenvolvidas pelos projetos-piloto foram: “a) Curso para a formação de professores para o ensino secundário; b) Curso para alunos do ensino secundário; c) Curso de preparação para ingresso no ensino superior” (*Ibidem*).

A pesquisa de Neeleman e Nhavoto (2003) chegou à conclusão de que

- a modalidade de educação à distância não é uma panaceia para resolver qualquer problema educacional. Contudo, acreditamos que, quando bem concebido, organizado e gerido, pode conduzir a resultados bastante positivos e com grande impacto, tanto em termos de expansão equitativa de acesso, como em termos de prestação dum serviço educativo de alta qualidade (NEELEMAN e NHAVOTO, 2003, p.7).

3.3.1.2 Estado da Arte da Pesquisa no Brasil e Portugal

Em relação ao estado da arte da pesquisa no Brasil, existe muita produção científica sobre a temática em artigos, dissertações e teses que não teria como referenciá-los e sistematizá-los todos nesta pesquisa. E é a partir dela que encontro

contributos, tanto no aporte teórico, como na metodologia. A seguir apresento alguma dessa produção, em especial a voltada para a concepção dialógica de interação, com destaque para a produção do nosso grupo de pesquisa, mas sem a pretensão de ser exaustivo.

O artigo de Axt et al, (2006), intitulado: *Interação dialógica: Uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem*. Esta pesquisa contribui para a discussão teórico-metodológica no âmbito da educação a distância, a partir de relato de uma experimentação realizada em Curso de Especialização, na UFRGS, numa disciplina, colocando em análise a relação de interdependência produzida entre ambiente telemático de aprendizagem, características da ferramenta utilizada e concepção teórica que sustenta a docência, incluindo formas de avaliação.

O estudo apresenta considerações sobre como o suporte tecnológico deve estar ao serviço de uma proposta metodológica, e reciprocamente, como a proposta e a prática docente devem adaptar-se à tecnologia, evitando-se a perda da especificidade da proposta que foi a interacional-dialógica. O texto citado considera que foram utilizados os espaços assinalados como *e-mail*, chat e fórum e portfólio, sendo mais usados o segundo e o terceiro. E o texto diz que o teleduc oferecia ainda outras possibilidades, além dessas quatro, mas aí sim o número maior de participação poderia atrapalhar o foco da interação.

Por último, devido à atitude dialógica, sempre há possibilidades de abordar conteúdo não previsto como objeto de discussão no planejamento da disciplina, mas que emerge das discussões dos alunos como referência ao que estão vivenciando. Este trabalho serve como um conselheiro no que concerne ao planejamento da pesquisa em causa no plano da formação, no campo empírico, considerando-se aspectos como: a proposta metodológica, que é a mesma com a pesquisa em causa; o suporte tecnológico, em função da proposta de trabalho de caráter interacional, e a prática pedagógica, pelo emergir de conceitos não previstos como objeto de discussão, mas que devem ter acolhimento, na aula *on-line*, por referenciar a vivência dos formandos.

E a outra pesquisa de Axt (2006), com o título: *Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Interação Dialógica: do corpo, do rosto e do olhar*, faz um questionamento provocante do tipo: “o que um encontro presencial garante que um

encontro virtual não possa garantir?” Com essa pergunta, a pesquisa contribui ao debate no campo das tecnologias do virtual, problematizando conceitos como corpo, rosto e olhar nas suas relações com a virtualidade, considerando que, de forma subjacente a essa problematização, está latente a questão de uma presencialidade incorporal do ser, em relação de tensão com uma corporalidade ou presença corporal. Segundo a autora, respondendo ao problema levantado da presencialidade, no contexto brasileiro, estágios de docência, estágios em laboratório, avaliações de desempenho têm a obrigatoriedade legal de serem presenciais para que se garantam os níveis de qualidade. Entretanto, em termos de aulas e estágios, de que processos e configurações de aulas e estágios se estão falando, quais metodologias estão em jogo, como se faz o acompanhamento desses processos, que um encontro virtual possa impedir ou não garantir?! E, em termos de avaliação de desempenho, o que - ou como o controle ou apreciação sobre o final de um processo - um encontro virtual possa impedir ou não garantir?! Este artigo, ao abordar a questão da presencialidade, mostra que o encontro virtual não impede a criação e invenção de possibilidades de intervenção na docência e, isso aproxima ao estudo em pauta, porque, ao incidir na produção de sentidos no agir ético e estético, oportuniza possibilidades de mostrar que a natureza humana pode ser também dialógica no ambiente virtual de aprendizagem, desde que se usem ferramentas e recursos apropriados ao método em que se embasam no pensamento e na prática pedagógica do professor.

Ainda recorrendo à produção de Axt (2008), o seu artigo intitulado: *Do Pressuposto Dialógico na Pesquisa: o Lugar da Multiplicidade na Formação (docente) em Rede*. Este estudo problematiza a relação entre tecnologia e escola através de dois projetos de investigação: o PROVIA e o CIVITAS. A formação decorrente de tais projetos incide sobre o ensino superior e a comunidade nas escolas e possui dimensões epistemológicas e metodológicas que apontam para a vivência do conhecimento em redes presenciais e à distância. A autora usa Deleuze e Bakhtin para fundamentar a análise do contexto, trazendo subsídios que orientam o entendimento da rede como dialógica e polifônica, afirmação da diferença e nascimento da autoria no seio da complexidade relacional. Este é um dos trabalhos da autora que me proporcionou um olhar diferente em relação à docência e à pesquisa, porque os dois projetos têm uma metodologia de intervenção que me fizeram refletir em torno da prática pedagógica e da pesquisa e, conseqüentemente,

é um dos estudos que me afetou em corpo e mente para imergir na investigação que trilho, com a mesma metodologia, usando os pressupostos bakhtinianos.

O trabalho de Favero et al, (2009), intitulado: *O Diálogo como uma Estratégia de Interação na Formação Docente na EAD*, mostra que as interações dialógicas tornam possível a construção do conhecimento por parte de professores em cursos de formação continuada de docentes a distância, quando são utilizadas estratégias de interação que permitem conseguir uma melhor interação social e uma maior colaboração entre os sujeitos. Este trabalho relaciona-se com o estudo em causa, por usar as interações dialógicas do ponto de vista de Freire e Piaget como uma estratégia, embora eu use o dialogismo de Bakhtin (são compreensões diferentes da interação dialógica) como um princípio de intervenção, tanto no que refere ao embasamento teórico, quanto no que concerne à metodologia para a pesquisa-formação, incidindo na produção de sentido, com efeitos para as relações de alteridade, a produção de subjetividade, o agir ético e estético. O artigo de Favero et al aborda ainda a importância do diálogo no processo da aprendizagem, visto sob as perspectivas freireana e piagetiana (discurso), e as relações sociais analisadas sob a luz da teoria de Vygotsky e sua influência na aprendizagem do sujeito. Os resultados iniciais apontam para a necessidade de estratégias de interação dialógica a serem utilizadas pelos mediadores que atuarão em cursos a distância. Já neste meu estudo, a fundamentação teórica, a metodologia, a análise e a interpretação têm por base o pensamento filosófico-linguístico de Mikhail Bakhtin.

A pesquisa de Calvo (2014), com o título: *Estudo sobre a aprendizagem dialógica em ambientes virtuais de aprendizagem na disciplina Matemática*, abordou a Aprendizagem Dialógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem e teve o objetivo de analisar as estratégias e metodologias presentes no processo de ensino e aprendizagem de Matemática de curso de graduação, Licenciatura em Informática, ofertado na modalidade de educação a distância com uso de AVA pelo Instituto Federal Espírito Santo. A dissertação de Calvo teve essa questão de pesquisa: as estratégias educativas centradas na aprendizagem dialógica estão presentes no processo de ensino e aprendizagem de Matemática na modalidade de EAD? O trabalho foi uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso e fundamentou-se nos trabalhos de Bairral (2004, 2005), Borba (2004, 2007, 2008, 2011) dentre outros, tendo como principais teóricos Flecha (1997, 2004), Freire (1977, 1994, 2005, 2006),

Skovsmose (2006, 2007). A pesquisa de Calvo e a minha têm em comum o dialogismo, porém, a primeira fundamenta a teoria em três autores Flecha (1997, 2004), Freire (1977, 1994, 2005, 2006) e Skovsmose (2006, 2007), enquanto, a segunda, eu trabalho com Bakhtin como autor principal e os seus estudiosos e comentadores, com o foco na produção de sentido e significação como base para a construção de conhecimento, no agir ético e estético. Para a obtenção de dados, a autora realizou entrevistas junto aos professores tutores e aos professores especialistas e, também, procedeu a levantamentos das falas nos fóruns de salas virtuais de aprendizagem da disciplina Matemática. A organização dos dados e sua interpretação seguiu a natureza dos princípios da aprendizagem dialógica. Analisando a metodologia do trabalho, constatei que o autor observou o uso dos recursos tecnológicos no AVA e analisou as interações entre professores tutores e alunos. Não houve interação dialógica no que refere aos sujeitos investigados, apenas estes responderam às perguntas do roteiro da entrevista. Pode-se verificar que a autora foi ao campo empírico para acompanhar ou conferir se a prática pedagógica no AVA obedece a princípios de aprendizagem dialógica, ou não, como observador externo. Mediante tal procedimento ela chegou à conclusão de que pesquisa apresentou resultados negativos em relação à prática do processo dialógico. O ganho da pesquisa foi de proporcionar um novo olhar sobre o tema, o que contribui para a inserção da proposta pedagógica da aprendizagem dialógica, no que concerne ao desenvolvimento das atividades propostas e realizadas no ambiente virtual para o ensino de Matemática. O produto final é um Roteiro de Análise de Ambientes Virtuais de Aprendizagem para o Ensino de Matemática, na modalidade a distância, que se concretizou em forma de Guia, compondo a Série Guia Didático de Matemática, publicada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (CALVO, 2014). No meu trabalho, vou ao campo empírico com um plano de formação para interagir, dialogicamente, com os sujeitos investigados numa relação de alteridade, enquanto desenvolvo a pesquisa. E as observações de Calvo sobre a falta de uma interação dialógica podem me ajudar na primeira fase da pesquisa, quando examino como é a interação inicial, em um curso em andamento, antes que eu entre com a proposta dialógica, como me referi no primeiro objetivo específico.

Em decorrência do estado da arte, em Portugal, na Universidade Aberta de Lisboa, pude encontrar o trabalho de Mehlecke (2006). Uma tese do doutorado,

desenvolvida no PPGIE, intitulada: *Relações dialógicas no ambiente de suporte à aprendizagem on-line: um estudo das estratégias no contexto de falantes da língua portuguesa de Portugal*. A pesquisa parte do princípio segundo o qual as estratégias comunicacionais entre professores e alunos dependem: da relação de diálogo, da responsabilidade do enunciado, da concepção de ensino e aprendizagem *on-line* e da metodologia utilizada pelos professores. Com base nesses princípios, compreende-se que, quanto mais participativo for o professor, mais estratégias comunicacionais são identificadas e maiores condições eles terão de manter uma comunicação efetiva com seus alunos. A metodologia fundamenta-se em Axt, e o pressuposto teórico, em Bakhtin. Os dois autores e a temática da tese são os mesmos que, também, fundamentam a minha pesquisa. E com a pesquisa de Mehlecke (2006), eu amplio o meu trabalho em termos de intervenção ou procedimento que se instaura na comunicação entre professores e alunos no AVA, olhando para os estilos de professor. De acordo com a autora, os três estilos de professor por ela identificados têm a ver com “os critérios: crítico/reflexivo; explicativo; fático/incentivo; e as estratégias: enunciativa; responsiva e dialógica” (p. 146). A partir da análise feita das mensagens dos três professores, a autora concluiu que o critério explicativo foi o preferido por eles, assim como a estratégia responsiva foi a mais usada por eles. Ela considerou que a estratégia responsiva, “movida pela participação intensa do professor no *ForChat*²⁶, promoveu um maior movimento, uma maior participação dos alunos no grupo” (p.148). Nesse sentido, a intenção, com a pesquisa por parte da autora, é de identificar as estratégias e “apontar a que mais se evidenciou na proposta de utilização da ferramenta *on-line*, de base interacional, na fase 3 do PEED²⁷, neste caso o *ForChat*” (*Ibidem*). A conclusão de Mehlecke adverte-me para a atividade que pode levar à consecução do primeiro objetivo específico: em uma primeira fase, a partir da observação e pela análise dos seus enunciados, compreender a interação, entre tutor e professores-estudantes, que ocorre no AVA, durante a leção na EAD (em curso em andamento); e, a partir do contexto interativo vivenciado, propor

²⁶ Observo que o uso do ForChat se equipara a outros ambientes, como: Chat, fórum e mural, porque o ForChat é uma ferramenta de comunicação que funde, num mesmo espaço, simultaneamente, as funções de Chat, Fórum e Mural. Sua estrutura visa impulsionar e potencializar os processos de produção de autoria, envolvendo a emergência de novos sentidos, bem como uma construção conceitual, continuamente realimentada a partir de novas contribuições, tornando visíveis novas e sutis diferenciações, novas e mais ricas composições. FONTE: <http://lab.lelic.ufrgs.br/forchat/index.htm>. Acesso a 28/06/2018. Para mais informações sobre ForChat, visite a página: <http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/projetos-de-pesquisa/forchat>.

²⁷ Projetos Educacionais e Educação a Distância.

condições que apontem para a interação dialógica mediante a compreensão do conjunto dos enunciados nos AVAs²⁸.

Finalizando o capítulo, é de observar que tudo o que foi apresentado está sendo entendido como o macrocontexto que engloba o plano da pesquisa-formação (concebido como o microcontexto).

²⁸Observo que parte deste estudo está publicada em artigo: Mehlecke, Q.T.C.; Axt, M.; Tarouco, L. M. R. For-chat: uma comunidade virtual construindo sentido, autoria e conceitos em um ambiente cooperativamente interativo. RENOTE: Revista de Novas Tecnologias na Educação. CINTED-UFRGS. V. 1 Nº 1, Fevereiro, 2003Disponível em: <http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/publicacoes-lelic/artigos>. Acessado a 03/11/2016.

CAPÍTULO IV: DISPOSITIVO DIALÓGICO NA PESQUISA-FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” Bakhtin (2011, p.348).

Este é o capítulo referente à metodologia, em que apresentamos o plano da pesquisa, os sujeitos da pesquisa e o plano da formação que ilustram a “visão concreta da operacionalização dos métodos por meio de processos e técnicas para realizar uma intervenção na realidade” (LEÃO, 2016, p.09); no contexto desta pesquisa, a realidade é pesquisa-formação em EAD embasada no dialogismo.

A teoria do dialogismo, aplicada à prática pedagógica e à pesquisa-formação, já vem sendo trabalhada desde 1996 pelo grupo de pesquisadores do LELIC/UFRGS, em várias pesquisas sobre educação.

4.1 PLANO DE PESQUISA

No trabalho científico, “a ciência se apresenta como um processo de investigação que procura atingir conhecimentos sistematizados e seguros” (KOCHE, 2013, p. 121). Para tal, a pesquisa não deve estar presa a normas, mas deve estar em função do objetivo da pesquisa, neste caso, **analisar a produção de sentido, amparado numa perspectiva ética e estética, a partir da interação virtual dialógica na EAD** e, também, de buscar a explicação para o problema investigado, neste caso: **Quais seriam as condições a propor, na interação em EAD, para a mesma se tornar dialógica no ambiente virtual de aprendizagem, produzindo sentido na perspectiva ética e estética?** Então, “pesquisar significa identificar uma dúvida que necessita ser esclarecida e construir e executar o processo que apresenta a sua solução” (KOCHE, *ibidem*).

Por seu turno, o uso de métodos e técnicas em pesquisa está relacionado, também, aos objetivos, hipóteses e aos fundamentos teóricos do objeto de estudo, neste caso, dialogismo. Esse procedimento metodológico, segundo Oliveira (2016), requer uma escolha criteriosa e ordenada para se fazer a descrição, explicação e análise de fatos e fenômenos, no caso deste trabalho, a tutoria em EAD. E, também,

se faz com base no tipo de abordagem da pesquisa, interpretação e análise do objeto de estudo, neste caso, interação virtual dialógica em EAD.

Neste estudo, o procedimento metodológico aplicado foi a abordagem qualitativa, já que “se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto do estudo, [tentando] explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas (...)” educacionais no âmbito da tutoria em EAD (OLIVEIRA, 2016, p. 58). Assim, a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de questões abertas ou entrevistas sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento” (Op. Cit., p. 59). A nossa abordagem não se detém propriamente na explicação, mas na interpretação, porque a explicação supõe a coisa muda e a interpretação supõe uma in(ter)venção, uma produção de sentido que intervém no processo, um ponto de vista com o qual se pode dialogar. No limite, uma explicação não deixa de ser também intervenção.

Para Fragoso, Recuero e Amaral (2013), a pesquisa qualitativa tem como finalidade de “uma compreensão aprofundada e holística dos fenômenos em estudo e, para tanto, os contextualiza e reconhece seu caráter dinâmico, notadamente na pesquisa social” e na pesquisa em Educação. Nesse âmbito, a quantificação de sujeitos cognoscíveis é menos significativa que sua relevância para a indagação do estudo, de maneira que os elementos dos sujeitos cognoscíveis da pesquisa “passam a ser selecionados deliberadamente, conforme apresentam as características necessárias para observação, percepção e análise das motivações centrais da pesquisa” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2013, p. 67). E para o nosso caso, as características já veem sendo descritas ao longo do texto: professor-estudante, frequentar a modalidade EAD e ser tutor, nessa modalidade de educação. A opção por professor-estudante em EAD e tutor está intrinsecamente ligada ao contexto problemático da pesquisa; e às motivações do eu-pesquisador como professor da graduação na modalidade presencial e na EAD, com a pretensão de ver o problema de pesquisa ser encaminhado pela in(ter)venção, da virtualização à atualização, e reciprocamente, da atualização à virtualização (produzir problemas é desacomodar uma situação), enquanto dispositivo dialógico na EAD e na **pesquisa-formação**, através das tutorias que, por conseguinte, reverberará (espera-se) na prática pedagógica do futuro professor.

A pesquisa-formação deriva da significação da pesquisa e extensão (e formação) realizando-se em simultâneo,

no mesmo contexto problemático em que entram em contato, em meio às tensões de um coletivo sempre em negociação, uma nutrido a outra solidariamente, a pesquisa sustentando a formação e, reciprocamente, a formação ensinando a pesquisa ... Por isso, pesquisa-formação! (AXT, 2016, p. 17).

A significação da pesquisa-formação remete-nos a uma reflexão de natureza acadêmica com contornos de, por um lado, pesquisar e de, por outro lado, formar, em que os dois contornos se articulam de forma inseparável no mesmo contexto problemático, através de tensões e negociações no coletivo, sustentando-se reciprocamente de forma solidária.

E, segundo Axt (2011b), o conceito pesquisa-formação vem sendo usado por pesquisadores do campo da educação, referindo-se à pesquisa voltada para a formação docente, sua docência e seus princípios. Este tipo de pesquisa baseia-se na proatividade do pesquisador enquanto realiza a investigação, ao mesmo tempo contribui para a formação do sujeito pesquisado, “tendo em vista um cuidado ético de respeito ao outro, sempre que se trata de interrogar uma empiria cujos componentes são pessoas concretas em relação” (AXT, 2011b, p. 47).

Assim, o pesquisador realiza a pesquisa, deslocando-se ao campo empírico com a concepção de que toda interação produz efeitos formativos também e que por isso a formação implica-se com a pesquisa. E do ponto de vista da formação, o

educador-formador, nos contextos da realidade onde a formação acontece; que não observa, mas ‘faz junto’ -, quer-se com potência de contágio, de tal maneira que os participantes desse modo de formação tenham as suas próprias práticas contaminadas, passando eles mesmos também a exercitá-lo (esse modo) em seus contextos de atuação específicos: não mais simples transmissão de informações ou imposição regulatória de conteúdos, sejam eles de que natureza forem, em nome de um programa qualquer ou de um querer arbitrário; mas construção negociada de propostas que façam (e produzam) sentido para um coletivo, em sua singularidade, abrindo à implicação de cada participante... seja ele um professor (ou outro profissional educador) em seu próprio espaço de atuação; seja ele a criança, o jovem ou adulto, em suas relações de grupo, com seus familiares ou outros (AXT, 2016, pp. 17-18).

Portanto, esse é o entendimento sobre a pesquisa-formação o qual o pesquisador deve ter em conta quando estiver intervindo no campo empírico da sua pesquisa. E estiver analisando as práticas pedagógicas ou estratégias de intervenção.

Realizar uma pesquisa com uma metodologia das ciências humanas na educação, particularmente, uma pesquisa-formação, direcionada a professores-estudantes e tutor, a partir do pensamento filosófico-linguístico de Mikhail Bakhtin, exige do pesquisador da educação, antes de ir ao campo empírico, saber caracterizar, por um lado, o que é conhecer um “objeto” e, por outro lado, o que é conhecer um “indivíduo”, outro sujeito cognoscente. Para Bakhtin (2011), esta distinção é necessária, porque permite ao pesquisador caracterizar cada elemento, objeto e sujeito, em suas especificidades, nos seus próprios limites. Por um lado, quando pensamos no conhecimento que se pode construir a partir da observação que o sujeito faz de um objeto, uma coisa, dotada apenas de aparência, desprovida de interioridade própria, constata-se que tal pura coisa “morta” pode se revelar por um ato unilateral do sujeito cognoscente e, portanto, tal conhecimento pode ser apenas do interesse prático. Por outro lado, quando um indivíduo se abre livremente para o conhecimento de outro indivíduo, deve conservar uma certa distância, pois, abrir-se para o outro é, neste contexto, permanecer também voltado para si como autorrevelação (a voz do eu não se pode perder na voz do outro). Há um núcleo interior que não pode ser absorvido, consumido. Neste caso, por uma relação de implicação e alteridade (eu-para-mim, eu-para-o-outro e o-outro-para-mim) no contexto do campo empírico, o sujeito cognoscente, pesquisador, escuta, questiona e entrevista com simpatia e com amorosidade aos sujeitos cognoscíveis, professor-estudante e tutor.

Para Bakhtin (2011), o critério que norteia o conhecimento é a profundidade da penetração pelo fato do próprio conhecimento estar centrado no indivíduo, por isso que o sujeito é o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações. Aliás, conhecer pressupõe ter que aceitar o questionamento de nossas certezas, perguntando, sempre que for possível, sobre as esclarecimentos que não admitem reproduções de uma cópia como se tratasse de réplica.

Como forma de aclarar sobre o conhecimento produzido nas ciências, Bakhtin (2011) distingue o produzido no campo das ciências exatas daquele produzido no domínio das ciências humanas, explicando que no primeiro campo se verifica uma forma monológica do saber, pois o intelecto observa um objeto e emite enunciado sobre ele. Assim, qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser entendido e estudado como uma coisa morta. Entretanto, quando se está perante um sujeito, ao mesmo tempo *cognoscente (contemplador)* e *falante (enunciador)*, não há como tratá-

lo como objeto, pois como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; porque no domínio das ciências humanas, o conhecimento que se obtém do indivíduo só pode ser dialógico, por existir a voz do outro como sujeito cognoscível.

Perante as diversas modalidades de ativismo da atividade cognitiva, o campo empírico sustentou-se com o ativismo dialógico do sujeito cognoscente (eu-pesquisador), tendo em conta o sujeito cognoscível (professor-estudante, tutor), porque a natureza de acontecimento do conhecimento dialógico é o encontro (de sujeitos concretos, o pesquisador com o outro da pesquisa) e a apreciação como momento indispensável do conhecimento dialógico. Nesse contexto, ao se ter em consideração a particularidade do encontro do pesquisador com o outro da pesquisa e, logo, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir desse encontro, o que se destaca é a construção de um conhecimento condicionado pela interação dialógica, ou seja, **compreensivo-interpretativo**.

A compreensão e interpretação são dois conceitos fundamentais na interação dialógica entre enunciados referidos a sujeitos em interlocução em um coletivo; mas também na análise de enunciados escritos que entram em relação com o pesquisador, quando da leitura de dados da pesquisa.

O conhecimento construído pela interação dialógica, de acordo com Axt (2016), é um conhecimento interpretativo, na medida em que se sustenta na produção de sentidos emergentes do contexto enunciativo na situação concreta. É um conhecimento compreensivo, na medida em que toda possibilidade de interpretação já traz em si a capacidade responsiva dando continuidade ao encadeamento enunciativo.

Assim, a interpretação, trazendo em si a responsividade, ela pressupõe

(...) sentidos interpretados e entoados em nova enunciação, por um interpretador, e que, no encontro com outros sentidos, produzem uma intervenção, neste mesmo contexto enunciativo: este sempre em movimento processual de novas enunciações, avançando sem previsibilidade tranquilizadora.

O processo enunciativo em seu movimento pode, pois, pela interpretação, continuamente agitar e desestabilizar o 'agenciamento de enunciação' em sua tendência de ser, deformando-a ou refratando-a (a enunciação) em novas direções. A esse manejo (inventivo) que produz a deformação ou refração, chamamos de gesto ou criação. (...)

E a este gesto de interpretação ou de compreensão criadora que intervém no contexto enunciativo, produzindo uma intervenção chamamos de 'in(ter)venção' (AXT, 2016, pp. 32-33).

A interpretação suscita novas enunciações a partir dos sentidos interpretados que se cruzam no momento com outros sentidos, produzindo intervenção no contexto enunciativo. Para a autora, esse contexto está sempre em movimento processual de novas enunciações, proporcionando de modo não previsto novas direções que denominaria de invenções que, por sua vez, produz a deformação ou refração que é o gesto de interpretação ou de compreensão criadora. E é este gesto que intervém no contexto enunciativo, produzindo a in(ter)venção. Também, Axt (2016, p. 33) sustenta que “uma compreensão criadora ou um gesto de interpretação podem, então, atualizar-se em uma ‘in(ter)venção’ (ou seja, uma intervenção inventiva), pela via do enunciado, produzindo uma agitação no agenciamento de enunciação”.

Nesse âmbito, interpretar denota, segundo Axt (2016), uma intervenção que expressa alguma modificação em relação ao que foi dito ou expresso até o momento da enunciação, como algo que ainda não tinha vida nem sentido; entretanto, essa existência provém da forma como foram ditos ou atualizados os enunciados, “produzindo percepções, afecções, emoções, acentos de valor que levam a interpretar; e do modo como o interpretador captura os efeitos de sentido emergidos dos enunciados no meio enunciativo e é por eles afetado” (AXT, 2016, p. 33).

“Para a intenção dialógica”, toda ação de um sujeito se dirige ao outro sujeito, para este agir numa relação mútua de “responsividade interpretativa”, de modo que haja sempre o retorno de um sentido que “responde a outro sentido, sendo por ele responsável”, mas com a possibilidade de não chegar a ser dito ou expresso em um enunciado, ou de ser expresso em outro momento. “Uma in(ter)venção é um sentido (responsivo e responsável) [produzindo] diferença no agenciamento de enunciação” (AXT, 2016, p. 34).

Em relação à responsividade interpretativa do enunciado, Axt (2016) sustenta que existe uma relação interacional no ato da produção de uma mudança no que refere ao fluxo enunciativo, com a produção de intervenção que negocia sentidos. Por isso que a interpretação implica a compreensão.

A compreensão como parte do processo interacional dialógico é inerente ao sujeito na sua alteridade e no contexto vivencial de produção de sentidos; estes, por sua vez, levam à construção de conhecimento. Nessa ótica, a compreensão emerge do contexto de enunciação coletiva, por isso Axt (2014) sustenta que

o aprender compreensivo não é um ato solitário, a compreensão é sempre da ordem de um coletivo dialógico, mesmo que os sentidos da compreensão difiram para um e para outro, já que cada *eu* ocupa uma posição única no tempo-espaço que implica o viver, o pensar, o enunciar (AXT, 2014, p. 14).

O aprender compreensivo, na ótica da autora, pressupõe uma implicação de viver, de pensar, de enunciar em um coletivo na relação *eu/alter*, assim,

a condição dialógica de compreender aprendendo junto com o outro faz-se possível, na medida em que coabitam, em um si, o *eu* e o *alter*, este sendo desde sempre, se não um tanto familiar, pelo menos indissociável daquele, como se fora, de certo modo, conhecido e interior, mesmo em lhe sendo estranho e exterior. (...)

(...) e simultaneamente, cada um encontra-se em seu próprio lugar único de sentido, sempre provisório e móvel e ao sabor da sua historicidade interacional particular; não há como ocupar por completo o lugar de *alter*, nem como decifrá-lo em seu todo. Mesmo assim, um *eu* sempre pode proceder, no ato dialógico de compreender, a um esforço criador e amoroso de ir ao encontro de *alter*, exercitando intensidades afetivas, pensamento, conhecimento na construção de “pontes”²⁹ providenciadas pela atenção proativa a cada gesto de sentido e pelo agir atento na escuta ética do que há de heterogêneo na alteridade (AXT, 2014, p. 15).

Portanto, podemos chegar ao entendimento de que a compreensão, segundo a autora, emerge do contexto de enunciação coletiva numa relação heterogênea de alteridade, que coexiste pela coabitação de *eu* e de *alter* na condição dialógica.

Estes dois conceitos, interpretação e compreensão, são fundamentais para pensar a interação dialógica na pesquisa e na formação, para não apenas conhecer o ponto de vista do outro, mas também para poder enunciar o meu próprio ponto de vista como formador e como pesquisador. Estes dois conceitos estão interligados, não podem ser considerados isoladamente, um pressupõe o outro, compreender implica interpretar; e interpretar leva à compreensão. Então, é aqui que reside o sentido principal de interpretar e compreender, enquanto operadores na pesquisa-formação, seja no contexto interacional dos sujeitos no campo empírico; seja no plano da análise das interações enunciativas.

Para Bakhtin (2011), é necessário considerar a complexidade do ato bilateral (diapasão) e da profundidade do conhecimento (conhecimento-penetração) que se

²⁹ Estas ‘pontes’ não estão pré-dadas, elas precisam ser inventadas, elas precisam ser criadas, elas ainda não são, mas poderão ser, ou ainda, poderão não ser, poderão ser outras... Essas ‘pontes’ são o esforço do agir ético de um *eu* indo ao encontro de um *alter*, são um esforço de sentido para fazer sentido. Essas ‘pontes’ são também criações-invenções da imaginação, ou seja, pontes de imaginação: imaginação enquanto fábrica de produção de imagens (*imagin-ação*) que ainda não são, que vão sendo compostas, feitas da recolha de restos de sentidos emergidos de outras interações, outros pensamentos, e de vestígios de outras percepções, outras intensidades afetivas... (AXT, 2014, p. 16).

constitui e se revela na configuração dialógica e *u-outro*, porque se trata da capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo (compreensão).

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa empírica objetiva construir ou desenvolver ou aperfeiçoar o conhecimento sobre o mundo onde vivemos e, para isso, intervém pela in(ter)venção, agencia a realização de experimentos, como é frequente nas Ciências Humanas e Sociais; nesse caso, através da in(ter)venção, pela pesquisa-formação na EAD, como observador interno por implicação.

Independente do tema ou área da pesquisa, o ideal seria observar todos os aspectos da realidade, levando em conta todas as variáveis e reconhecendo as peculiaridades de seus arranjos na composição de cada fenômeno. Evidentemente, a enormidade e complexidade do mundo inviabilizam a realização de observações com esse grau de abrangência, e os pesquisadores são obrigados a escolher uma parte da realidade e focar nela sua atenção (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2013, p. 53).

Em pesquisas, normalmente, é frequente designar-se a esta parte da realidade, segundo as autoras, de amostra ou, ainda, *corpus* da pesquisa. Para o caso deste trabalho, desse grupo focal, designo de sujeitos cognoscíveis da pesquisa, professores-estudantes e o tutor³⁰ em EAD. Trata-se de uma turma do quinto ano do Curso de Ensino Básico com o respectivo tutor. A turma é constituída por trinta e cinco (35) professores-estudantes e um (1) tutor de especialidade, graduado em Informática, com uma formação psicopedagógica e tem seis (6) anos de experiência profissional (vide o apêndice 2). Dos trinta e cinco (35) professores-estudantes, um (1) é técnico de administração pública, vinte e dois (22) são professoras e doze (12) são professores. Tanto os professores-estudantes quanto as professoras-estudantes estão em exercício no ensino primário com uma experiência profissional que varia de seis (6) a vinte e nove (29) anos (vide o anexo 4). Dos trinta e cinco (35) professores-estudantes, dezoito (18) formaram-se no Instituto de Magistério Primário (IMAP) e doze (12) formaram-se no Instituto de Formação de Professores Primários (IFP), essas duas instituições de formação de professores têm a componente da formação psicopedagógica; quatro (4) professores-estudantes não têm formação psicopedagógica, porque tiveram suas formações em outras instituições, nomeadamente, um (1) formou-se no Instituto Superior de Administração Pública, três

³⁰ O modelo pedagógico de EAD da UP apresenta dois tutores, um tutor geral e um tutor de especialidade. Mas nesta turma apenas esteve presente na tutoria o tutor de especialidade.

(3) vêm das escolas secundárias e um (1) professor-estudante não respondeu ao questionário (vide o apêndice 3). Portanto, foram estes os sujeitos da pesquisa com quem eu interagi nos AVAs; por um lado, eu **pesquisando** e, por outro, eles se **formando** por meio da tutoria.

4.3 PLANO DE FORMAÇÃO

O plano de formação é o modo como nos relacionamos com os participantes da pesquisa que são, ao mesmo tempo, estudantes ou ‘formandos’, neste caso, professores-estudantes. Este plano enquadra-se no campo empírico, onde o pesquisador se desdobra em eu-pesquisador³¹ e eu-formador. O meu desafio maior como eu-pesquisador/eu-formador, no encontro com o outro (professor-estudante e tutor), é o de assumir o agir ético e estético, na formação e na pesquisa respectivamente. Neste contexto, antes de eu esboçar o meu plano, que articula o centro dos meus valores e o centro de valores dos professores em formação em EAD, devo-me revestir de empatia e aproximar-me do mundo real do professor na escola, munido de um entendimento constituído e sustentado por uma arquitetônica: arquitetônica, como “uma *conjuntura* particular, definida por determinado espaço-tempo histórico, contextualizado, podendo ser perspectivado e valorado, composto de centros de valores diferindo entre si, vivos, moventes, mutantes, característicos do mundo da vida, do Ser-evento” (AXT, 2011a, p. 49).

Para eu-pesquisador/eu-formador não me perder nesse mundo, confundir-me com o outro (professor-estudante e o tutor), tenho que, previamente, delinear

um plano intermediário entre centros de valores, entre pesquisador e professor(es), plano que oportunize o encontro *eu-outro*, constituindo *in(ter)venção* que abre possibilidades de vivenciação e de experimentação de relações *eu-outro*, de interpenetração de centros de valores, numa busca de mútua compreensão desses mundos arquitetônicos.

O *ato ético* do eu-pesquisador que, pela empatia, assume uma atitude de (...) [escuta e acolhimento do outro, em seguida produz um afastamento exotópico]do mundo da sala de aula, do mundo da prática docente, para contemplá-lo de fora deste seu lugar de prática, uma contemplação amorosa que oportuniza perceber um todo, para dar-lhe acabamento, um acabamento que é de ordem estética (AXT, 2011a, p. 53).

Nesse sentido, o meu plano empírico precisou dar a oportunidade do encontro pesquisador/professores-estudantes e tutor, no AVA, o qual, na medida em que se

³¹ Eu-pesquisador vou estetizar a própria prática enquanto eu-formador, ao interagir com o outro (professor-estudante e seu tutor) me relaciono eticamente com ele(s). Então, é aí em que reside o desdobramento.

constitui dialógico, tende a desdobrar-se como *in(ter)venção*, que abre possibilidades de vivenciação e de experimentação criadora das relações *eu-outro*, de interpenetração de centros de valores, numa busca de mútua compreensão e produção desses mundos arquitetônicos no coletivo do ambiente virtual.

A partir da visão de Axt (2011a), o *ato ético* do *eu-formador* que, pela empatia, assume uma atitude de escuta/acolhimento da voz/expressão/enunciado escrito do *outro*-professores que são estudantes da graduação e tutor, e de busca de compreensão do mundo desse outro (professores-estudantes e tutor), produz, ao mesmo tempo, uma oportunidade de investigação e de formação, através dos planos de encontro, uma vez que tal ato se institui também como “intervenção com potência criativa” dos sujeitos da pesquisa numa perspectiva ética e estética (AXT, 2011a, p. 53).

Então, o eu ao pesquisar, o meu agir ético abre-se para o outro deliberadamente por empatia para que outro ao se formar tenha espaço de expressão para o agir estético, considerando o excedente de visão em relação ao seu próprio lugar na docência, em sala de aula. E observar o seu lugar de prática docente (a sala de aula) de fora deste próprio lugar (quando no encontro de formação), com o recurso do afastamento enriquecido pela interlocução com mundos arquitetônicos outros, dá oportunidade a esse outro (professores-estudantes e tutor) de refundar criativamente seu lugar docente. A atividade estética (exotópica) é também uma *in(ter)venção*, uma intervenção amorosa, abrindo possibilidades criativas. Nesse contexto, também, a formação ganha densidade para o outro (professores-estudantes e tutor) porque, para além do encontro ético com outros universos dos colegas professores, pesquisador, incluindo o universo teórico dos autores convidados para o mesmo encontro, contempla esteticamente a sua própria docência na relação com o seu aluno através de um olhar extraposto. Portanto, a formação abre caminhos ao professor, no momento em que se encontra com outros universos de valor: pode, assim, se afastar do mundo da sala de aula, em que estabelece a relação com o aluno, e virtualizar esta ação, colocando-a como uma entre outras possibilidades de docência. E Axt (2011a) sustenta, mostrando a reverberação da formação, em relação ao professor, nos seguintes termos

Ao regressar a seu mundo de docência ele estará perspectivado, vale dizer enriquecido por um plano de virtualidades ao qual responder: o dever responsável/respondível do ato ético no seu lugar de prática docente (na

relação com o outro-aluno) adquire maior plenitude de possibilidades de escolha pela in(ter)venção da atividade estética, enquanto oportunizada pelo plano de encontro traçado pelo pesquisador (AXT, 2011a, p. 54).

Nesse âmbito, penetrar com a perspectiva do ato (est)ético e político na pesquisa-formação, em educação, implica: envolver-me com o *alter*, reverberando o que em educação é potência de criação; instigar no humano a sua humanidade, exercitando, no crescimento do humano, o crescer na relação eu-outro. Para tal investigação, Axt (2011b) recomenda que o procedimento a ser exercitado possa ser o da intuição (pelo viés bergsoniano), porque é a forma de pensar acessível ao espírito e à consciência; é, também, o que admite intensamente deixar-se afetar pelo *alter* em mim e no outro, assim,

a chave para chegar a esse *alter* enquanto um *alter-para-mim*, será a 'simpatia', ou 'empatia', essa relação de amorosidade com o eu-outro que sustenta a aproximação entre consciências, bem como um acesso direto ao espírito. A intuição, para tal, coloca-se de saída na duração dos tempos da vida (o que pode valer também para o *alter* da própria natureza) (AXT, 2011b, p. 109).

A in(ter)venção pela empatia, pela simpatia é, também, para o pesquisador o método que abre ao intuir, chegando à alma, ao cerne do coletivo agenciado, ou coletivo de enunciação, no AVA. Como nos referimos anteriormente, “uma in(ter)venção é um sentido (responsivo e responsável) que se atualizou – mesmo quando tardiamente em relação à escuta que escutou este sentido outro –, produzindo uma diferença no agenciamento de enunciação” (AXT, 2016, p. 34). É como um caminho a ser percorrido para abrir-se ao intuir, Axt (2011a) mostra como proceder para chegar ao outro:

desde o seu lugar histórico e único, chegar ao *outro*, pela empatia, pode também ter o sentido de *ler* o outro (autor) e *aprender* com o outro – ler seus conceitos e aprender com suas intensidades nas quais os conceitos estão envoltos; é também *escutar* o outro nas suas intensidades, registrar a sua voz enquanto pensa e expressa a sua verdade, no seu movimento de produzir uma verdade. Pois que as verdades de cada *um* estão inelutavelmente ligadas e comprometidas com este lugar histórico e único que um busca realizar em sua unicidade-eventicidade, e que o ato ético da empatia busca compreender em suas intensidades e também, é claro, em suas extensões. É neste sentido que as verdades do *um* e do *outro* estão em relação, interpenetram-se, contigiam-se mutuamente... (AXT, 2011a, p. 52).

Portanto, não é uma fórmula, como costuma ser sugerido em método ou procedimento; mas, sim o pesquisador/formador é o sujeito adulto na relação de ir ao encontro do outro através dessas possibilidades propostas pela autora, visto que não possui a 'verdade', nem o outro a tem. Então presume-se que, no AVA, os sujeitos da

pesquisa através do ato ético da empatia busquem se compreender em suas intensidades e extensões, numa relação de mútua interpenetração e contágio.

4.3.1 Procedimento de Produção de Dados

Para o procedimento de produção de dados no campo empírico, eu tive duas fases, nomeadamente: a primeira fase, pesquisador-observador, eu observei a dinâmica relacional convencional na plataforma *Moodle* em EAD entre tutor e professores-estudantes. Nesta fase, também, usei a técnica de entrevista para obter dados com o tutor sobre a sua tutoria online.

A segunda fase, pesquisador-participante implicado, eu busquei estabelecer condições para a interação dialógica entre eu-pesquisador, professores-estudantes e tutor a partir da lecionação do curso em andamento, usando o WhatsApp através da criação do grupo da turma por meio de um link criado na plataforma *Moodle*. Nesta fase, também, usei a técnica do questionário para obter dados com os professores-estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O sujeito cognoscente ao questionar e entrevistar, fazendo a escuta, ao sujeito cognoscível tem o questionário e a entrevista como instrumentos, da técnica³² de interrogação, utilizados para a produção de dados. Optamos pela técnica da observação pelo fato de utilizarmos o questionário e a entrevista como técnicas para a obtenção de informações sobre expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender aos objetivos de seu estudo. As duas técnicas, em regra geral, o questionário e a entrevista têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais (LEÃO, 2016).

O questionário é uma técnica de pesquisa composta por um conjunto de questões que foram submetidas e propostas por escrito aos professores-estudantes com a intenção de obter “informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.” (GIL, 2008, p.121), em relação ao uso dos AVAs, à interação na tutoria. Também, as respostas às questões permitiram-me descrever as características dos

³² A técnica compreende a aplicação de instrumentos, regras e procedimentos que facilitam o processo ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento. As técnicas utilizadas em pesquisas devem ser compreendidas como meios específicos para viabilizar a aplicação de método(s) (OLIVEIRA, 2016, p.57).

sujeitos cognoscíveis, professores-estudantes. O questionário que apliquei, teve questões abertas porque pretendi que cada professor-estudante pudesse dar a sua própria resposta com ampla liberdade, apesar de reconhecer que nem todas as respostas oferecidas foram relevantes para as intenções do estudo e para mim como pesquisador.

Em relação à entrevista, Gil (2008) considera também como uma técnica em que o sujeito cognoscente, pesquisador, se apresenta diante do sujeito cognoscível, tutor, e lhe pergunta, oralmente, com o objetivo de obter dados que dão suporte à pesquisa. Portanto, foi a técnica que permitiu ao pesquisador produzir dados por meio da “interação social” e “diálogo assimétrico” (p.109), mas com a entrevista aberta que se deixa levar também pela escuta empática, buscando ver os horizontes do outro, neste caso o tutor, minimizou e até extinguiu a assimetria, tornando-se dialógica com o tutor como fonte da informação. Enquanto técnica de produção de dados, a entrevista foi adequada para o pesquisador obter do tutor informações que “sabe, crê, espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”, (SELLTIZ et al, 1967, p.273, apud GIL, 2008, p.109), ou em relação aos posicionamentos dos professores-estudantes e do pesquisador na tutoria da disciplina em curso.

Em termos estruturais, a entrevista que apliquei ao tutor foi “desenvolvida de forma mais espontânea, sem que [estivesse] sujeita a um modelo preestabelecido de interrogação”, Gil (2008, p.111), nesse sentido, foi uma entrevista informal porque foi uma simples conversação com o objetivo de obter uma visão geral da tutoria do Curso do Ensino Básico, bem como a identificação da tutoria que houve na disciplina de Educação e Inovação Tecnológica, a partir da interação tutor/professor-estudante, tutor/pesquisador, professor-estudante/professor-estudante e pesquisador/professor-estudante.

As ferramentas que utilizei para a produção de dados no campo empírico, em cada fase, foram o computador portátil e celular ligados à *Internet* e através deles acessamos ao *Moodle* do CEAD por meio do *link*: <https://www.cead.up.ac.mz/index.php> como podemos ver na imagem 1.

Imagem 1: Plataforma *Moodle* do CEAD

Fonte: <https://www.cead.up.ac.mz/elearning/>

E para o acesso do *WhatsApp* de cada sujeito da pesquisa, foi por meio do *link*: <https://chat.whatsapp.com/FF6EtzJBLMV63YUMKhrQX6> que criei no *WhatsApp* e postei na plataforma do *Moodle* para que os sujeitos da pesquisa pudessem entrar no grupo do *WhatsApp* a partir da plataforma de modo que pudéssemos interagir no AVA de *WhatsApp*, como podemos ver na imagem 2. Portanto, nesta pesquisa, utilizámos AVA do *Moodle* e ambiente virtual do *WhatsApp*.

Imagem 2: AVA do grupo de *WhatsApp*

Fonte: o pesquisador

O *Moodle* é uma plataforma *e-learning* para gestão da aprendizagem colaborativa que permite a criação de cursos e as respectivas disciplinas *on-line*, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem. Esta plataforma está em

constante desenvolvimento, tendo como filosofia uma abordagem social construtivista da educação a distância³³.

O *Moodle* é *Open Source* e livre (<https://moodle.com>), sendo distribuído sob a *GNU Public License*, como podemos ver na imagem 3. A partir dessa licença livre, cada instituição pode configurar a plataforma para gestão da aprendizagem que deseja ministrar.

Imagem 3: Plataforma *Moodle*



Fonte: <https://moodle.com>

A plataforma *Moodle* permite ao professor disponibilizar conteúdos e permite aos alunos acessarem a esses conteúdos. Estes podem ser disponibilizados nos vários tipos de ficheiros, *fóruns* de discussão, entregas de trabalhos, *wikis*, etc.

A plataforma *Moodle* do CEAD³⁴ pode ser acessada no seguinte endereço: <https://www.cead.up.ac.mz/index.php> ou <http://www.cead.up.ac.mz>). Desta forma, o usuário pode aceder aos cursos/disciplinas criados, seus semestres e disciplinas através de um nome de utilizador e senha que serão previamente cadastrados pelos administradores da plataforma. Dentro destas disciplinas existem os respectivos conteúdos/turmas, que podem ser acedidos por visitantes (utilizador sem *login*) ou não, dependendo do nível de visibilidade que o docente responsável indicou.

³³ FONTE: Universidade Pedagógica. Centro de Educação Aberta e a Distância. Guião de Utilização da Plataforma Moodle para Professor. Centro de Educação Aberta e a Distância. Maputo, 2013.

³⁴ Universidade Pedagógica. Centro de Educação Aberta e a Distância. Guião de Utilização da Plataforma Moodle para Professor. Centro de Educação Aberta e a Distância. Maputo, 2013.

No AVA do *Moodle*, eu, (pesquisador), e outro, (professor-estudante e tutor), utilizámos os recursos: trabalho e *fórum*. No recurso trabalho, as atividades permitiram-nos especificar as tarefas e solicitámos que os alunos preparassem as atividades (em qualquer formato) e as submetessem, enviando-as ao servidor para servir de tema para o diálogo no fórum e a respectiva apreciação. As atividades foram realizadas a partir dos conteúdos programáticos/unidades (vide anexo 3) seguintes:

- Introdução à educação e inovação tecnológica;
- Computador na escola;
- Tecnologia e informação;
- Ambiente virtual de aprendizagem;
- Conteúdo didático digital
- Mapa conceitual.

No recurso fórum, podemos fazer diálogos assíncronos do grupo (eu-pesquisador e outro: professores-estudantes e tutor) sobre os conteúdos programáticos. A participação no fórum pode ser considerada como uma parte integral da experiência de formação, ajudando os professores-estudantes a esclarecer e desenvolver a sua compreensão da atividade feita individualmente e/ou aos pares e/ou em grupo. Esta atividade pode ser considerada como a mais importante, pois é nela que podemos realizar a maior parte da troca de pontos de vista que implicam discussão-concordância. O fórum pode ser estruturado para poder incluir comentários e apreciações dos participantes às mensagens enviadas. Estas podem ser visualizadas em vários formatos e podem incluir anexos. Ao subscrever num fórum, eu-pesquisador e outro (professores-estudantes e tutor), recebemos cópias de todas as mensagens pelo *e-mail*, como forma de oportunizar a participação de todos na disciplina.

*WhatsApp*³⁵ é um *software* para *smartphones* utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a *Internet*. O aplicativo foi lançado oficialmente em 2009 pelos veteranos do *Yahoo* – uma das maiores empresas americanas de serviços para a *Internet* - Brian

³⁵ Fonte: <https://www.significados.com.br/whatsapp/>. Acessado em 18/08/2017.

Acton e Jan Koum, e funciona com sede em Santa Clara na Califórnia, Estados Unidos.

Considerado um aplicativo para celulares multiplataforma, o *WhatsApp* é atualmente compatível com todas as principais marcas e sistemas operacionais de *smartphones* do mundo, como o *iPhone* (iOS), *Android*, *Windows Phone*, *BlackBerry* e *Nokia*. O grande diferencial do *WhatsApp*, segundo os seus criadores, foi a inovação do sistema de utilização dos contatos telefônicos no *software*. Quando um usuário faz o *download* do aplicativo para seu telefone, não é necessário criar uma conta ou "adicionar amigos" para poder utilizar a plataforma. O *WhatsApp* "vasculha" os números de celulares salvos no aparelho e automaticamente identifica qual está cadastrado no *WhatsApp*, adicionando para a lista de contatos do novo utilizador.

O *WhatsApp* é visto como uma substituição ao SMS, (a sigla SMS vem da expressão inglesa *Short Message Service*, que em português significa Serviço de Mensagens Curtas), por ser mais prático e econômico, pois não há um custo adicional para enviar as mensagens, além do plano de dados utilizado para se conectar à *Internet*, por exemplo.

Em janeiro de 2015, o *WhatsApp* anunciou a possibilidade de utilizar o *software* na *web*, através do navegador do *Google Chrome*. Entre outras funcionalidades do *WhatsApp* está a criação de grupos de contatos, envio de fotos, vídeos, mensagens de voz, *emojicons* e alterar as mensagens de status.³⁶ São por estas funcionalidades que optamos pelo seu uso na pesquisa através do recurso *chat* – que permite a comunicação em tempo real de mensagens de texto, imagens, vídeos e áudios – do grupo dos sujeitos da pesquisa-formação que criaremos, formando um AVA.

Entretanto, usaremos de forma ubíqua a plataforma *Moodle* para o recurso Trabalho e *Fórum* e o *WhatsApp* para o recurso *Chat*. Escolhi os recursos Fórum e *Chat* para a pesquisa porque possibilitam uma interação virtual dialógica e, também, parece que são mais usadas na EAD em Moçambique, embora sem o viés dialógico. Então, quais foram os dados que produzimos eu-pesquisador e outro (professores-estudantes e tutor) em cada um dos ambientes virtuais?

³⁶ Para mais informações sobre o WhatsApp: <https://inglesnoteclado.com.br/2016/05/whatsapp.html>. Acessado em 18/08/2017.

Para responder à pergunta colocada, recorreremos a Bakhtin (2011) na “Reformulação do Livro sobre Dostoiévski” em que Dostoiévski “descobriu o indivíduo e a lógica em autodesenvolvimento desse indivíduo”. O sentido do conceito de indivíduo em Dostoiévski é

um ser situado numa fronteira, num limiar em que interage com o outro, de quem recebe muitos adendos à sua personalidade e à sua consciência e a quem ele também [anuncia e enuncia] adendos similares. É o indivíduo em convívio, entre uma multiplicidade de consciências, o indivíduo em processo de construção dialógica (N.T. de BEZERRA, In BAKHTIN, 2011, p.340)³⁷.

Nesse sentido, eu-pesquisador e outro (professores-estudantes e tutor) proferimos e redigimos enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, fruto da nossa interação, como a do indivíduo que interage com o outro, de quem recebe muitos adendos à personalidade e à sua consciência. Um ser que está sempre em convívio num processo de interação dialógica. Entretanto, como entender o termo enunciado?

- **Enunciado**

O termo enunciado, para Bakhtin (2011, p.261), é o “ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras”. O filósofo não distingue o enunciado da enunciação e emprega o termo, *viskázivanie*, em russo para designar, tanto o *ato de produção do discurso oral*, como *para o discurso escrito*; e, ainda, para o resultado desse ato de produção discursiva. Portanto, Bakhtin concebe o enunciado como a unidade real da comunicação discursiva e, também, como se realiza essa comunicação. (*Ibidem*). Também, na obra *Estética da Criação Verbal*, o tradutor do russo, Bezerra (2011, p. XI), diz que Bakhtin

emprega um só termo – *viskázivanie* – quer para o ato de emissão do discurso, que seria a enunciação, quer para um discurso já pronunciado e até um romance, que seria o enunciado. Portanto, para ele o discurso de um passado remoto, um texto filosófico ou a emissão de um discurso são *viskázivanie*” (p. XI).

Segundo Brait (2005), os conceitos enunciado/enunciação aparecem na obra de Bakhtin e de seu Círculo com um considerado valor nas reflexões sobre a linguagem e, particularmente, com efeitos para os estudos enunciativos e discursivos atuais. Entretanto, a autora considera que o enunciado/enunciação “só tem sentido na

³⁷ Nota do tradutor do russo e crítico literário, Paulo Bezerra, livre-docente em literatura russa pela USP, professor de Teoria da literatura na Universidade Federal Fluminense.

articulação com outros termos, outras categorias, outras noções, outros conceitos que [...] lhe conferem sentido específico” (*Idem*, p. 62). Assim, concebe-se o enunciado como um segmento de comunicação, como segmento de sentido contextualizado, que pode ser: texto escrito ou oral, imagem, áudio, vídeo. Para a autora, “uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a ‘frase’ ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações ‘enunciativas’” (BRAIT, 2005, p. 63).

As noções enunciado/enunciação encerram também uma função essencial do ponto de vista de linguagem, que conduz o pensamento bakhtiniano, precisamente porque a linguagem é arquitetada de um ponto de vista histórico, cultural e social que abarca, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. E é, também, da natureza do pensamento bakhtiniano, não conceber o enunciado/enunciação como pronto e acabado, em uma certa obra, num certo texto: “o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicados em outras noções também paulatinamente construídas” (BRAIT, 2005, p. 65).

Na comunicação discursiva, os sujeitos da pesquisa não só têm o *meio* e *ambiente*, como também têm o *horizonte próprio* e a interação do horizonte do eu-pesquisador com o horizonte do outro (professores-estudantes e tutor), o que abre a possibilidade para a formação que desformata e investe na potência criadora, em que se combinam as consciências dos sujeitos da pesquisa. Neste contexto, cada sujeito existe para o outro sujeito com o auxílio do outro sujeito. Assim, a penetração no outro e, simultaneamente, a manutenção da distância, asseguram ambos/todos os interlocutores o excedente de conhecimento. “No entanto, a penetração mútua com a manutenção da distância é o campo de encontro de duas consciências [a do eu-pesquisador e a do outro, professores-estudantes e tutor], a zona do contato interior entre elas”. Mesmo que seja modificado o “sentido, o aspecto expressivo, falante, [...] porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo”. Portanto, para a configuração dialógica da compreensão é indispensável “a compreensão como visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido” (BAKHTIN, 2011, p.396).

CAPÍTULO V: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE SENTIDO DAS INTERAÇÕES ENUNCIATIVAS NUMA PERSPECTIVA (EST)ÉTICA

“Ser significa ser para o outro e, através dele, para si” Bakhtin (2011, p.341).

Neste capítulo, consta o plano de análise dialógica dos enunciados e a respectiva análise da tutoria do módulo ou disciplina Inovação e Educação Tecnológica no curso de Ensino Básico (Pedagogia) da Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia no CEAD da UP, teve duas fases, nomeadamente: fase 1: contexto de observação por parte do pesquisador-observador; e fase 2: contexto de atuação por parte do pesquisador-participante implicado.

5.1 PLANO DE ANÁLISE DIALÓGICA DOS ENUNCIADOS

O termo analisar, etimologicamente, “do grego *análysis* vem de *analýein*, isto é, *aná* (para cima) + *lýein* (soltar, afrouxar, decompor). Análise significa desfazer, jogar para o alto”³⁸. O mesmo termo analisar, *analýein*, para Marconi & Lakatos (2010) constitui “estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar” (p. 9). Esta sinonímia polissêmica é a que geralmente se tem explorado para a análise e compreensão de um texto. E a análise qualitativa fundamenta-se na abordagem da pesquisa qualitativa, que envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. O envolvimento denota que o pesquisador na pesquisa qualitativa estuda os fenômenos em seus contextos “naturais, tentando” entende-os ou interpretá-los “em termos dos significados [sentidos] que as pessoas” lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Para a pesquisa em questão, o contexto natural que estamos tentando entender, segundo Axt (2008), consiste em “aprender a tratar, em ação, com a diversidade e a complexidade dos coletivos em Educação”, o que pressupõe colocar a pesquisa e sua indagação nos mesmos lugares da realidade onde ocorre a ação educativa, porque são nesses contextos de existência que “emergem, para aí crescerem, numa relação de coexistência e solidariedade, tanto com o campo empírico, como com o pensamento teórico-conceitual e interpretativo que lhes dá sustentação” (p. 95). Tal possibilita a compreensão da visão bakhtiniana “de que a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas tem como condição a Dialogia” (p. 96). E, possibilita também,

³⁸O termo provavelmente tem sua origem no beneficiamento do trigo *in natura* que, quando triturado e jogado para o alto, é possível separar grãos da palha. Fonte: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/analise/>.

“estar implicado no contexto de produção da experimentação, considerar a relação dialógica do pesquisador com os contextos da pesquisa, nos quais ele próprio imerge” (p. 98).

Portanto, segundo a autora, o pressuposto dialógico (das múltiplas vozes em diálogo) fundamenta-se no tripé arquetônico do dialogismo (Eu-para-mim; Eu-para-outro; Outro-para-mim) como operador das experimentações, como um fazer metodológico, que sustenta, ao mesmo tempo a escuta e a intervenção (e o tipo de intervenção, pela experimentação e a interação dialógica).

Para Fiorin (2011, p. 33), “é necessário verificar o que significa realmente fazer uma análise que se poderia considerar fundamentada nos princípios elaborados por Bakhtin?”. O autor ao responder ao seu próprio questionamento, afirma que Bakhtin propõe a disciplina translinguística, “que teria por objeto o exame das relações dialógicas entre os enunciados, seu modo de constituição real” (p. 33), considerando que, “o que Bakhtin pretendia era constituir uma ciência que fosse além da linguística, pois trataria de analisar o funcionamento real da linguagem e não apenas o sistema virtual que possibilita esse funcionamento” (p.34).

No ensaio, *Análise e teoria do discurso*, Brait (2014) sustenta que as obras do *Círculo* determinaram o surgimento de uma *análise/teoria dialógica do discurso*; sem pretensão nem possibilidade de fundar uma designação fechada que definiria essa análise/teoria dialógica do discurso, mas com a possibilidade de explicitar a fundamentação que a compõe. A autora explica a relação de não separação que há entre *língua, linguagens, história e sujeitos* que tenta os *estudos da linguagem* como espaços de cultivo de “conhecimento de forma comprometida, responsável e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas”, fazendo menção à compreensão de “linguagem, de produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2014, p. 10).

Nosso estudo se sustenta na análise dos enunciados discursivos e, para tal, tivemos duas fases; de ponto de vista dialógico, na primeira fase, analisei, como pesquisador-observador, a dinâmica relacional convencional, na plataforma *Moodle* em EAD, entre tutor e professor-estudante a partir dos seus enunciados discursivos que tipificam os discursos. Na segunda fase, analisei o enunciado do outro (professor-

estudante e tutor), enunciado discursivo, a partir do enunciado do Eu-pesquisador-participante implicado, postado no WhatsApp em termos de proposição disparadora para a interação dialógica.

Todo texto (em diferentes mídias como áudio, vídeo, texto escrito, imagem) postado pelos professores-estudantes e pelo tutor, nos ambientes usados para a nossa pesquisa, considereirei como enunciado discursivo do outro. Assim como a imagem, considereirei-a um enunciado imagético

A sustentação deste estudo na análise dos enunciados discursivos deve-se ao fato de que este é momento da pesquisa em que o pesquisador, ao se valer das relações discursivas (língua, linguagem, história e sujeito), fruto da interação dos sujeitos da pesquisa em contextos concretos, historicamente situados, produz sentidos, constrói conhecimentos de forma comprometida e responsável. Também, porque, segundo Bakhtin (2011), todas as áreas da atividade humana, incluindo a Educação, no geral, e, em particular, a EAD (na pesquisa e na formação), estão conectadas ao uso da linguagem e utilizamos a língua na forma de enunciados, tanto orais, como escritos, concretos e únicos, expressos pelos indivíduos que integram as diversas esferas da atividade humana. Os enunciados têm a ver com as “condições específicas e as finalidades de cada referido campo”, tendo em conta “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (p.262). Ainda, sustentando-se em Bakhtin (2011), o enunciado pela sua natureza apresenta as características seguintes:

- É “concreto e único” (p.261);
- Tem uma “relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia” (p.264);
- Quando se conhece, pode reforçar “as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (p.265);
- Usa a língua, mas não se restringe à língua;
- É “individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (p.265);

- É correia “de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p.268);
- Supera “as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado fluxo discursivo da comunicação” (p.269);
- Satisfaz “ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador” (p.270);
- É vivo e ativamente responsivo “(embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta (...) [e] o ouvinte se torna falante” (p. 271);
- É “uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, [o] qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja” (p.275);
- Enunciado é a “unidade da comunicação discursiva” (p.276);
- Define o contexto enunciativo e a conclusibilidade do enunciado (p.280);
- “Inteireza acabada do enunciado (...), é determinada por exauribilidade do objeto e do sentido, projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (p.281);
- “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (p.289);
- Apresenta entonação expressiva do sentimento na colocação do pensamento e é avaliativa porque expressa um juízo de valor (p.290);
- Entonação é avaliativa porque expressa um juízo de valor (p.292);
- “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (p.297);
- “O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas” (p.298);
- Todo enunciado tem destinatário e endereçamento (p.300).

Por outro lado, também em relação ao uso de enunciados, em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011) faz menção ao “desmembramento da compreensão em atos particulares”. E para a análise dos enunciados dos sujeitos no contexto da pesquisa-formação, baseamo-nos nesse entendimento, porque “na compreensão efetiva, real e concreta, [os enunciados] se fundem indissolúvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto”. Assim, a apreciação

no processo de compreender - “e seu grau de profundidade e de universalidade” - reside na “compreensão ativo-dialógica” que pressupõe “discussão-concordância” inserida “no contexto dialógico” (BAKHTIN, 2011, p. 398).

E a apreciação no processo de compreender pressupõe, por implicação, o interpretar. Assim, a interpretação produz o sentido na sua profundidade e complexidade, através da contemplação por exotopia e por elaboração criadora. Assim, a produção do sentido, no contexto inacabado, não é pacífica nem natural, sendo indispensável ao processo de antecipação do contexto em expansão imediata, “sua relação com o todo acabado e com o contexto inacabado” (*Ibidem*). Também, através do excedente de visão, “percebemos e interpretamos em contextos distantes o lembrado no contexto de um passado inacabado” (*Idem*, p. 399). Nesse contexto, um aprofundamento do sentido pode existir com a ajuda de outros sentidos, tornando, deste modo, a sua interpretação profundamente cognitiva.

Os contextos remetem-nos à arquitetura dialógica como uma pragmática ético-estética. Assim, segundo Axt (2016), na enunciação, em um coletivo, analisamos, que

um gesto responsivo de interpretação, quando enunciado em linguagem, contraindo como fato, será sempre, também, um gesto bakhtiniano – único e irrepetível, transitório, inconcluso e inacabado – de acabamento estético em relação aos enunciados em tensão, estando sempre na eminência de produzir o sentido inusitado ou inesperado (AXT, 2016, pp. 37-38).

A autora mostra a possibilidade de interpretação responsiva, e o gesto que a estabelece pode tornar-se uma produção expressiva (criadora) que luta por capturar o resultado de um certo todo enunciativo em questão.

A responsividade interpretativa, ou gesto de interpretação, quando voltada à expressividade, segundo Axt (2016), passa a ter uma dupla natureza: ética (por seu caráter empático e de acolhimento em direção às enunciações em curso) e estética (pelo exercício em produzir acabamentos provisórios em relação ao que foi enunciado). Por outras palavras, a perspectiva dupla mostra-se como um movimento em que a ética é o ir ao encontro do outro por uma implicação empática; e, por sua vez, a estética, como um exercício enunciativo de acabamento provisório que emerge em relação aos sentidos produzidos no todo enunciativo em movimento.

A responsividade interpretativa e criadora remete-nos à natureza dupla da ética e estética, por constituírem um acontecimento de sentido que se estabelece por via

da enunciação através de coletivo enunciativo que expressa uma singularização de ser-em-processo na sua unicidade.

E a interpretação dos sentidos é também sempre cognitiva, na análise dos enunciados, uma vez que “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites [sendo que] toda a interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos [contextos]” (BAKHTIN, 2011, p. 400). Neste sentido, a interpretação dá vida aos enunciados através desse contato dialógico entre textos e oportuniza a reapreciação em um novo contexto, daí surgindo o inusitado. Assim, Bakhtin (2011) apresenta possibilidades que oportunizam o “movimento dialógico da interpretação: o ponto de partida – um dado texto; o movimento retrospectivo – contextos do passado; movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto” (BAKHTIN, 2011, p. 401). Portanto, o procedimento de Bakhtin (2011) servirá também de suporte para a análise dos enunciados dos sujeitos da pesquisa para que a nossa interpretação, tendo em conta o princípio da distância entre a minha palavra e a do outro, possa ser a “transformação do alheio no ‘meu alheio’”, mas sempre observando que, “nas ciências humanas, a precisão é a superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu” (BAKHTIN, 2011, p. 409).

Por essa razão, Souza e Albuquerque (2012) afirmam que a empreitada do eu-pesquisador deve ser de acostrar a veracidade através do pensamento, mesmo tendo o conhecimento da impossibilidade de atingir a veracidade em sua plenitude. Neste sentido, o eu-pesquisador tem o compromisso com a densidade e a profundidade do que pode ser revelado com base na pesquisa, e para conseguir realizar esse trabalho é imprescindível a cumplicidade entre sujeito cognoscente e sujeito cognoscível, como coautores na contínua procura de sentidos para a condição humana.

E Axt (2016) mostra como a arquitetura do dispositivo dialógico se fundamenta pela relação de alteridade que expressa um poder de vir a ser como resultado de uma produção no contexto implicado de pesquisar e formar. Também, mostra que esse vir a ser, como potência expressiva, tanto se implica com a ética de escuta que se vincula aos territórios existenciais do outro, quanto se encarna a uma estética de singularidades que expressa e estabelece um polifônico acolhimento pela diferença. Por isso que, este trabalho propõe-se a

relançar interpretativamente [os dados da pesquisa-formação], produzindo-se como um enunciado responsivo e responsável, efeito de um excedente de

visão que dá acabamento estético, mas inconcluso, ao todo do agenciamento específico em jogo, marcando uma diferença autoral, no contexto enunciativo, particular [do pesquisador/formador, do nosso grupo de pesquisa do LELIC]; mas também no contexto enunciativo mais amplo das pesquisas e da formação em Educação (AXT, 2016, p. 41).

Assim, o plano interpretativo consistiu na análise dos enunciados. Os enunciados que analisei em cada fase, do ponto de vista dialógico, são os enunciados discursivos do outro (professores-estudantes e tutor) e do pesquisador.

Para a primeira fase, os enunciados discursivos do outro, por um lado, foram os discursos do tutor, sob a forma de tarefas e as suas instruções para a respectiva realização das tarefas; e, por outro lado, foram os discursos dos professores-estudantes, sob a forma de realização das tarefas, como resposta à ordem (imperativa) do tutor. Então, nesta primeira fase, analisei a dinâmica relacional convencional dos enunciados-discursos entre tutor e professores-estudantes; como pesquisador-observador.

Para a segunda fase, os enunciados discursivos do pesquisador-agora-participante foram as proposições disparadoras, como uma busca do pesquisador para estabelecer condições para uma interação dialógica entre o próprio pesquisador e as réplicas enunciativas dos professores-estudantes e tutor. Então, nesta segunda fase, analisei a dinâmica relacional dialógica dos enunciados discursivos entre pesquisador e as réplicas enunciativas dos professores-estudantes e tutor; como pesquisador-participante implicado.

Portanto, as duas fases de análise, previstas no plano de análise dialógica, ilustram-nos, tanto na primeira fase do pesquisador-observador, quanto na segunda fase do pesquisador implicado, o tipo de análise da enunciação e do enunciado, no contexto de pesquisa-formação na EAD.

Ao longo do trabalho, vimos que discorrem autores como Bakhtin, Axt, Tarouco, Lévy, Brait, etc.; e despontam conceitos como dialogia, enunciado, ética, estética, sentido, autoria, compreensão, interpretação, pesquisa-formação, etc.; tanto os autores, quanto os conceitos convergem, trazendo elementos para pensar na educação, de modo geral e, em particular, na pesquisa, na formação e na prática pedagógica, ao mesmo tempo como escuta e intervenção, entre os movimentos de vivência relacional com viés dialógico e seus dispositivos como in(ter)venção e interpretação.

5.2 FASE 1: O PESQUISADOR-OBSERVADOR NO MICROCONTEXTO DA DISCIPLINA VIRTUAL INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.

Nesta fase, o eu-pesquisador fez a observação da dinâmica relacional convencional na plataforma *Moodle* de EAD entre o tutor e os professores-estudantes, percebendo nessa dinâmica uma predisposição a certo tipo de discurso e suas variantes.

5.2.1 O Discurso do Tutor

Os enunciados discursivos do tutor diziam respeito às tarefas e às suas instruções para a realização das mesmas pelos professores-estudantes [vide anexo 5].

No contexto de formação ou pedagógico, o primeiro dia de início das atividades letivas é o dia de conhecer, de entrosar a turma seja ela presencial ou a distância, de promover dinâmicas de apresentação para que todos possam se conhecer e assim dar início ao relacionamento entre estudantes.

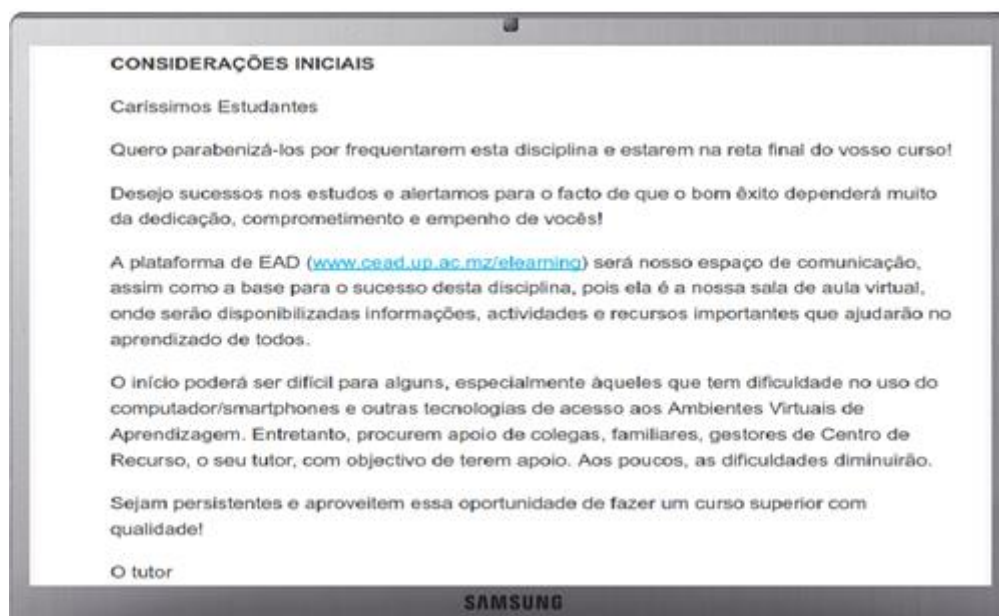
A apresentação pode ser mais informal de maneira a ganhar a confiança dos estudantes, uma apresentação pessoal, visto que o objetivo dessa dinâmica de apresentação para o primeiro dia de aula é promover a relação interpessoal, autoconfiança e conhecimento um dos outros para criar um relacionamento de amizade e confiança entre tutor e professores-estudantes.

Nada melhor do que injetar motivação através de oficinas, atividades e brincadeiras de grupo com professores com objetivo de passar valores, treinar e integrar esses profissionais para que possam levar às salas de aula o conhecimento necessário, com educação e empatia. Para entendermos todo o processo que envolve uma dinâmica de turma com professores-estudantes é necessário compreender que a turma é formada por professores em formação continuada na EAD, que têm certas relações, sejam sociais, profissionais ou pessoais e a dinâmica é o *modus operandi*, o procedimento através do qual se organiza a turma para que a tutoria desenvolva suas atividades interagindo dialogicamente.

Antes da atividade da apresentação dos professores-estudantes, a tutoria postou um enunciado discursivo sobre as considerações iniciais da disciplina, que os acolhia, parabenizando os mesmos por estarem inscritos na disciplina. Desejou sucessos na disciplina, chamando à atenção que o êxito deles dependia do empenho, dedicação e comprometimento de cada um. Mostrou que o AVA do *Moodle* era a sala de aula virtual onde decorreriam todas as atividades relacionadas com a disciplina.

A tutoria também encorajou, principalmente, em relação às possíveis dificuldades que os professores-estudantes poderiam enfrentar no uso das tecnologias digitais de acesso à plataforma e, caso isso acontecesse, podiam pedir ajuda aos familiares, colegas, gestores do centro de recurso de EAD e tutor, com a finalidade de terem apoio que pudesse diminuir gradativamente as dificuldades. Como podemos ver a seguir na [imagem 4].

Imagem 4: Considerações iniciais sobre a disciplina



Fonte: o pesquisador

Na imagem 4, encontramos o gesto empático de acolhimento do tutor que se denota no ato de dar as boas-vindas. E para Sarkis, Nunes, Bernardini (2013) apud Teixeira (2003), o acolhimento deve ser dialogado,

[...] como uma técnica de conversa de apoio ao processo de conhecimento das necessidades, fundada em disposições ético-cognitivas, a saber: o reconhecimento do outro com um legítimo outro; o reconhecimento de cada um como insuficiente; o reconhecimento de que o sentido de uma situação é

fabricado pelo conjunto dos saberes presentes (SARKIS, NUNES, BERNARDINI, 2013, p. 145) apud (Teixeira, 2003, p. 89).

Para SARKIS, NUNES, BERNARDINI (2013), o diálogo é uma conversação que se estabelece entre dois ou mais indivíduos em um processo de busca da verdade através de perguntas e respostas, como a filosofia sustenta. Para que exista o diálogo, os sujeitos devem estar abertos a ouvir (escutar), é indispensável que haja uma percepção recíproca, estabelecendo desse modo um vínculo de confiança mútua entre os indivíduos.

Na perspectiva bakhtiniana, o acolhimento pode residir na empatia, porque o acolhimento do tutor “pressupõe um outro sujeito da empatia, que é extralocalizado, exotópico” (BAKHTIN, 2012, p.61), que é o professor-estudante em relação ao objeto/conteúdo da empatia, que é sala de aula virtual e as atividades sobre a disciplina. O tutor se colocou na posição do professor-estudante em relação aos recursos de acesso à plataforma *Moodle*, sem sair do seu lugar como procedimento para que se minimizem as dificuldades que possam surgir na interação e na realização das atividades no AVA. Por isso, Bakhtin (2012) afirma que perante a empatia se faz algo que não podia existir nem no objeto da empatia, nem no sujeito do ato da empatia, porque o existir-evento se pode enriquecer deste algo que é “realizado, não permanecendo igual a si mesmo” (p.62). Nesse sentido, segundo Bakhtin (2012), a empatia é,

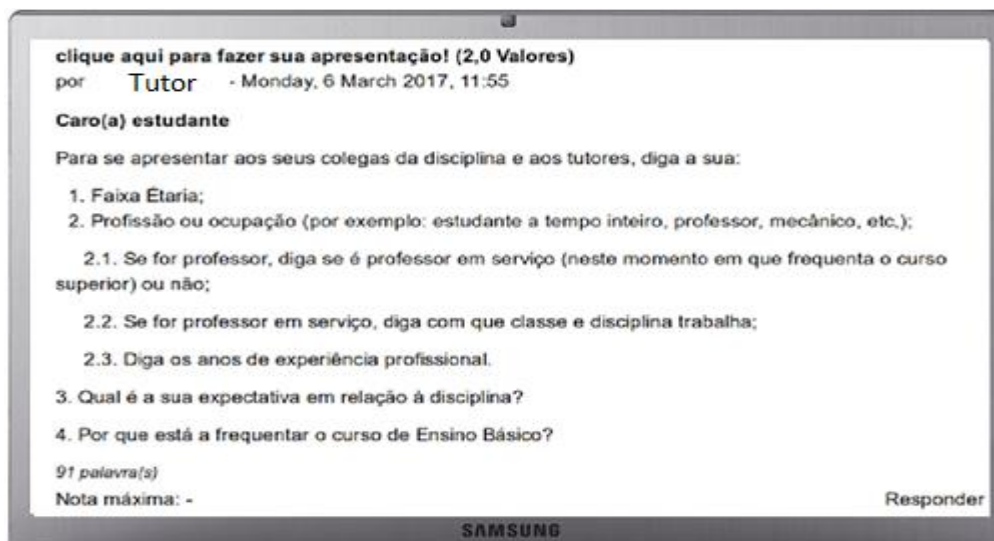
compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele [outro, sujeito ou objeto]), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável (p.66).

A relação empática, que se estabeleceu entre tutor, professor-estudante e a plataforma, nas considerações iniciais da disciplina, pode servir para que a tutoria realize a atividade de apresentação em que se possa agenciar a relação interpessoal, autoconfiança e conhecimento um dos outros.

Nesse sentido, a tutoria recorreu a um questionário dirigido aos professores-estudantes, como forma de realizar a atividade de apresentação, que, ao invés de encorajar cada participante a se apresentar, por sua vez, considerou melhor que essa apresentação valesse como uma tarefa [vide imagem 5].

5.2.1.1 Primeira Tarefa/Atividade de Apresentação dos Professores-Estudantes

Imagem 5: tarefa de apresentação dos professores-estudantes



Fonte: o pesquisador

- (i) Observações a respeito da relação interacional entre tutor e professores-estudantes.

O tutor, ao propor esta tarefa/atividade de apresentação de cada professor-estudante, a partir de um conjunto fechado de itens, denuncia o seu interesse em querer conhecer cada professor-estudante para ter a visão da turma como um todo a partir de cada um. Isso é bom, porque a partir dessa compreensão poderá recorrer a intervenções adequadas para a turma.

Por outro lado, de uma ótica dialógica, a nós parece que, mais relevante que dados objetivos de cada participante, ou do que ele é no mundo (não que isso seja ignorado), seria compreender, a respeito de cada um, o que o mundo é para ele e o que ele próprio é para si mesmo, nas palavras de Bakhtin (2015), “como ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesmo, como posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e à realidade circundante” [p.52].

Da forma como a tarefa/atividade se apresenta, diríamos que aí está embutida uma compreensão de mundo estática, em que as identidades são permanentes e objetificadas, os traços de cada um são monossignificativos e objetivos. Nesse sentido, Bakhtin (2015) alerta que este viés tende a enxergar o sujeito apenas como um “fenômeno de realidade, dotado de traços típico-sociais e caracterológico-

individuais definidos e rígidos, como imagem determinada, formada de traços monossignificativos e objetivos que, no seu conjunto, respondem à pergunta: quem é ele?” (p. 52).

No pensamento bakhtiniano, não é relevante que o tutor saiba o que seu professor-estudante é no mundo, mas, sobretudo, o que o mundo é para o professor-estudante e o que esse é para si mesmo. Refere-se ao princípio de concepção do sujeito com quem interagimos, neste caso, o professor-estudante. Daí que, como ponto de vista, como concepção de mundo e de si mesmo, o professor-estudante precisa se revelar e se caracterizar como sujeito com direito a voz. Nessa concepção, o que o tutor deve revelar e caracterizar não é o ser definitivo do professor-estudante, não é a sua imagem rígida e formatada, “mas o resultado definitivo de sua consciência e autoconsciência, em suma, a última palavra do [professor-estudante] sobre si mesmo e sobre o mundo” (p.53).

Na verdade, toda a realidade deve-se tornar elemento de autoconsciência do professor-estudante e “a própria função dessa autoconsciência é o que [poderia] constituir o objeto da visão e representação” (p.53) do tutor. E este não pode guardar para si mesmo, nem em sua ótica pessoal nenhuma caracterização que define, fundamentalmente, o professor-estudante do ponto de vista do seu exterior.

Segundo o que foi considerado, o tutor no seu discurso poderia se preocupar, antes, em saber o que cada professor-estudante pensava, como concebe a formação, o curso e o que representa para ele como professor em exercício ou que consciência tinha sobre aquele momento de formação e o que representava para ele: à semelhança de Dostoiévski, que “procurava uma personagem que fosse predominantemente um ser tomando consciência, uma personagem que tivesse toda a vida concentrada na pura função de tomar consciência de si mesma no mundo” (p.56); porque esta sua autoconsciência, “é uma função infinita [e] em nenhum momento coincide consigo mesma” (p.57), colocando de manifesto os processos contínuos de mudança e autotransformação a que estamos expostos. A concepção pedagógica do tutor, sugerida neste formato de apresentação-tarefa, parece advir de uma matriz monológica, a qual, no entanto, poderá se decompor quando tornar dominante a função de fazer com que os professores-estudantes tomem consciência de si mesmos no mundo, mediante o próprio diálogo de uns com os outros. Ao intervir,

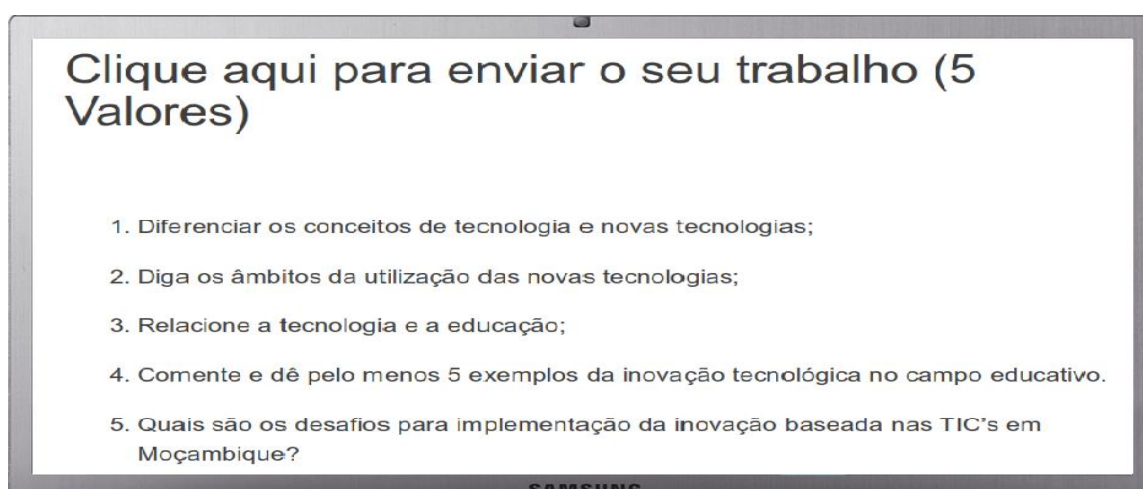
pedagogicamente, assim, o tutor poderia tornar o professor-estudante mais autoconsciente e independente, pois os próprios conteúdos objetivos poderiam ser tomados como material para reflexão no âmbito do grupo.

Toda a atividade no processo de ensino-aprendizagem, pressupõe-se que tenha uma apreciação como um procedimento didático-pedagógico para poder motivar o aluno e poder acompanhá-lo em termos de realização das atividades e se saber a respectiva situação de aprendizagem.

Nesse contexto, é compreensível que, junto com a tarefa, haja uma **estimativa** de pontuação para cada uma respectivamente. Mas como compreender, inclusivamente a primeira, mesmo sendo de apresentação pessoal de cada um para o grupo? Tal estimativa de pontuação pode fazer pressupor que o ato do professor-estudante de se apresentar aos colegas da turma, constituir uma atividade para ser avaliada da mesma maneira como as tarefas subsequentes, segunda, terceira, etc...desconfia-se de que tal prática possa contribuir para reforçar o lugar de objetificação do sujeito, neste caso, o professor-estudante em relação ao tutor, inclusive, indiretamente, e mesmo que não seja esta a intenção, naquilo que diz respeito ao seu desempenho na sociedade.

5.2.1.2 Segunda Tarefa/Atividade do Conteúdo – Introdução à Educação e Inovação Tecnológica

Imagem 6: Atividade sobre introdução à educação e inovação tecnológica

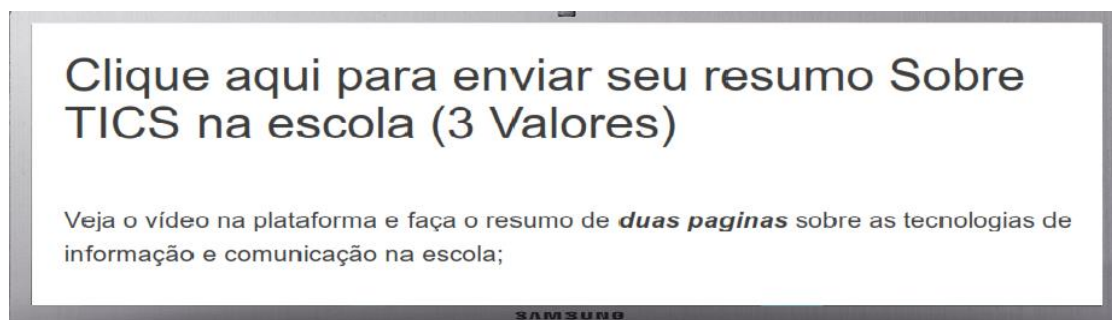


Fonte: o pesquisador

Nesta tarefa, o tutor postou na plataforma *Moodle*, como material para leitura e estudo do conteúdo, o seguinte texto: Unidade nº 01: Introdução à Educação e Inovação Tecnológica³⁹.

5.2.1.3 Terceira Tarefa/Atividade do Conteúdo– Computador na Escola.

Imagem 7: Atividade sobre computador na escola

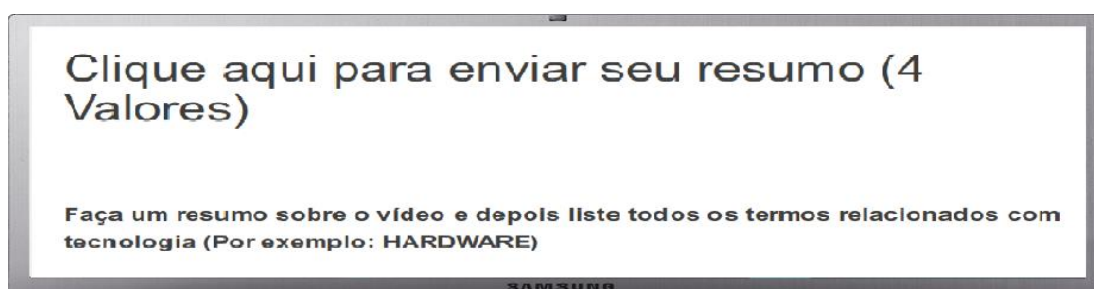


Fonte: o pesquisador

Para esta tarefa, o tutor postou na plataforma *Moodle*, como material para leitura e estudo do conteúdo, o seguinte: por um lado, vídeo intitulado *Novas Tecnologias em salas de aulas*⁴⁰;e, por outro lado, postou três textos para leitura adicional, ou seja, quatro fontes de consulta⁴¹.

5.2.1.4 Quarta Tarefa/Atividade do Conteúdo– Tecnologias de Informações

Imagem 8: Atividade sobre tecnologias de informações



Fonte: o pesquisador

³⁹GUILUNDO, Elidio Joaquim. Unidade 01: Introdução à educação e inovação tecnológica. In, GUILUNDO, Elidio Joaquim. Manual de Educação e Inovação Tecnológica. Curso de licenciatura em Ensino Básico e Curso de licenciatura em Administração e Gestão da Educação. Departamento de Ciências de Educação e Psicologia. Universidade Pedagógica. Maputo, (s/d). pp.9-34.

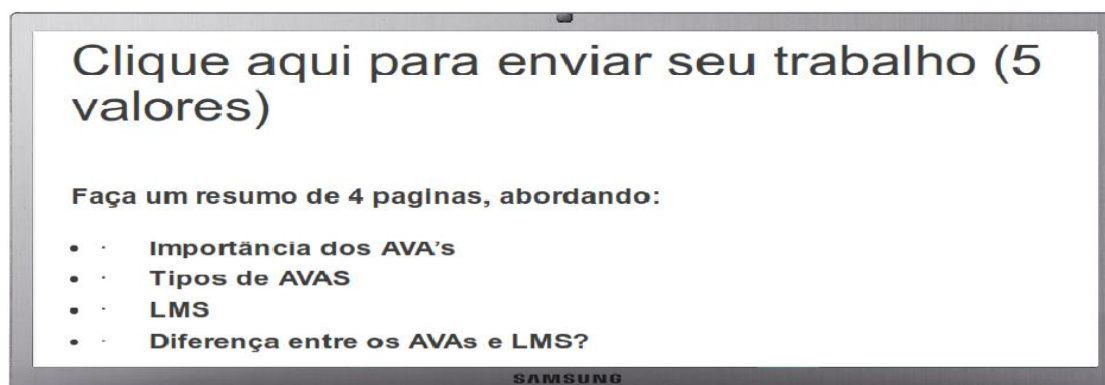
⁴⁰Disponível no link <https://youtu.be/2s861rPUAEY>

⁴¹Disponíveis em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-3130-int.pdf>;
http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/21.pdf;
http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/21.pdf.

Nessa tarefa, o tutor postou na plataforma *Moodle*, novamente, apenas uma única fonte de consulta, como material para leitura e estudo do conteúdo, o seguinte vídeo intitulado: *Aula Teste Tecnologia de Informação*⁴².

5.2.1.5 Quinta Tarefa/Atividade do Conteúdo – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Imagem 9: Atividade sobre ambientes virtuais de aprendizagem



Fonte: o pesquisador

Para esta tarefa, o tutor postou na plataforma *Moodle*, como material para leitura e estudo do conteúdo, o seguinte: por um lado, vídeo intitulado *Ambiente virtual de aprendizagem*⁴³; e, por outro lado, postou quatro textos para leitura complementar, ou seja, cinco fontes de consulta⁴⁴.

(ii) Observações quanto à estimativa de notas para cada tarefa executada.

O enunciado discursivo do tutor evidencia, em todas as tarefas, a instrução para que os professores-estudantes respondessem às questões relativas ao texto lido e, depois, submetessem os trabalhos na plataforma, onde só o tutor tinha acesso (excepto na primeira tarefa, de apresentação de cada um) para a correção, apreciação e atribuição da respectiva nota.

⁴²Disponível no link: https://youtu.be/Vjnp_4VZPR0

⁴³Disponível no link: <https://youtu.be/hYd5bXNzwUM>.

⁴⁴ Disponível nos links: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ambiente_virtual_de_aprendizagem;
http://www.redemebbox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24939:ambientes-virtuais-de-aprendizagem-ava-uma-definicao&catid=260:266&Itemid=21;
http://www.redemebbox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25189:os-beneficios-dos-ambientes-virtuais-de-aprendizagem-para-alunos-professores-e-ies&catid=265:271&Itemid=21;
https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_Gest%C3%A3o_da_Aprendizagem.

Entende-se que a apresentação da nota em todas as tarefas pode ser um procedimento para que o professor-estudante se sinta obrigado a se apresentar e a realizar todas as tarefas para ter a nota.

Pode-se depreender, então, que o tutor, ao postar uma atividade na plataforma *Moodle* sem a respectiva nota, que talvez haja a preocupação de que a mesma possa não ser realizada pelos professores-estudantes. E que o tutor provavelmente tenha conhecimento de que isso ocorra, por isso estaria usando esse procedimento como forma de pôr os professores-estudantes a participar das atividades. Aliás, em entrevista com o tutor, este disse:

(...) os nossos estudantes procuram interagir na plataforma quando sabem que vão ser avaliados, se o docente não cria mecanismo para que essa interação seja constante os estudantes também desaparecem da plataforma é como se não tivesse nada lá na plataforma (...) [vide apêndice 2].

Na entrevista, o tutor sustenta o que eu vinha dizendo sobre o possível conhecimento da postura dos professores-estudantes em relação a sua participação na plataforma. Isso ilustra que o tutor tem o prévio conhecimento dos seus professores-estudantes e, nesse sentido, conhecer os estudantes com quem vai lidar no processo de ensino-aprendizagem facilita o planejamento das atividades a realizar em função das particularidades do público-alvo.

O enunciado discursivo do tutor mostra, também, a centralização das tarefas na sua realização, ou seja, o foco no resultado, em que todos os enunciados discursivos dos professores-estudantes, em forma de determinado tipo de resposta exigida pelo tutor, devem ser submetidos na plataforma para sua avaliação.

A maneira como a avaliação é proposta, torna o processo classificatório e unilateral, excluindo do mesmo qualquer possibilidade de negociação ou de avaliação conjunta, ou seja dialógica. Essa dinâmica pode fazer pressupor o apagamento do outro, tornando-o como um objeto, sem voz, mesmo estando-se diante de um sujeito com direito à voz, à consciência. Tal aponta para uma matriz monológica do ensino, o aprendiz sendo fechado em seus limites racionais e duramente apresentado nos limites de sua imagem definitiva como fato. Essa realidade sobre o professor-estudante, que se constrói no mundo do tutor de forma objetiva em relação à consciência do professor-estudante – e sem que este participe na construção desse mundo, com seus próprios pontos de vista e definições conclusivas –, faz pressupor um campo de visão predeterminado, extralocalizado e estável para esse tutor. Em

outras palavras, com relação à autoconsciência e intencionalidade do professor-estudante, o tutor o está posicionando de tal maneira que ele se encontra inserido em um quadro de intenções que o transcendem (ao professor-estudante), o que o coloca assim na dependência do tutor que o determina e o representa de fora. Ao retirar o foco da autoconsciência e da autonomia de decisão reflexiva do professor-estudante, o tutor instala um processo monológico de palavras de ordem que objetificam o sujeito, em que ele vale apenas pelos resultados, e em que apenas uma voz, a do tutor, se faz ouvir. Bakhtin faz alusão à essa questão em sua análise enunciativa a respeito do modo como o romancista Dostoiévski trata com suas personagens⁴⁵.

Dostoiévski recusa todas essas premissas monológicas. Tudo o que o autor-produtor de monólogo se reservou ao empregar para a criação da unidade definitiva da obra e do mundo nele representado Dostoiévski reserva à sua personagem, convertendo tudo isso em momento da autoconsciência dela” (BAKHTIN, 2015, p.58).

Recorrer às análises de Bakhtin, sobre a obra Dostoiévski, se justifica, na medida em que se percebe que essas reflexões sobre a literatura (isso inclui ainda Goethe e Rabelais) formam uma base para o pensamento filosófico e linguístico de Bakhtin, a respeito da vida, da arte e da linguagem, o que já é ratificado por diversos autores como, por exemplo, Tzvetan Todorov, Beth Brait, Paulo Bezerra, Marília Amorim, Carlos Alberto Faraco etc. E esse pensamento filosófico e linguístico de Bakhtin faz-nos pensar em sala de aula como espaço e momento em que não podemos transformar o aprendiz em objeto mudo de um conhecimento conclusivo à revelia, enquanto ele é o interlocutor da interação na aula. Nessa interação, a palavra podia servir de ponte que precisa ser suportada em ambos lados porque ela procura sempre conectar-se aos sentidos produzidos em contextos dialógicos. Assim, no homem, nada podemos concluir, porque nele

sempre há algo, algo que só ele mesmo pode descobrir no ato livre da autoconsciência e do discurso, algo que não está sujeito a uma definição à revelia, exteriorizante. [...] algo interiormente inconclusível no homem, [...] o homem está vivo, vive pelo fato de ainda não se ter rematado nem dito a sua última palavra” (BAKHTIN, 2015, p.66)

Por essa razão, não cabe à consciência do tutor tornar – pela palavra de ordem, que determina *a priori* o que deve, ou não deve, ser feito ou dito – as consciências

⁴⁵ Como tem sido sugerido por diferentes autores (Tzvetan Todorov, Beth Brait, Paulo Bezerra, Marília Amorim, Carlos Alberto Faraco etc), as análises literárias de autores como Dostoiévsky, Rabelais e Goethe, contribuíram para a produção teórica de M. Bakhtin sobre a linguagem. Por isso nos sentimos seguros em fazer uso desse contributo para nossas análises de enunciado.

dos professores-estudantes em consciências objetivadas/objetificadas, nem sucumbir a definições acabadas à revelia, porque a função dessa consciência seria de se sentir, não acima, mas ao lado das outras consciências, consideradas em sua equipolência, de igual para igual, tão infinitas e inconclusas essas como aquela. Nessas condições de tutoria, uma consciência refletiria, não um mundo de objetos, mas mais precisamente consciências com os seus mundos, refratando o outro na sua autêntica inconclusibilidade.

Para Bakhtin (2015), tudo o que se pode fazer remete a pensar nas consciências outras; e isso implica conversar e comunicar-se com o outro; e isso só é possível dialogicamente. Ao não se interagir dialogicamente com as consciências outras, pode-se fazer pressupor a sua objetificação pela definição em imagens acabadas, fazendo predominar o silêncio das vozes. A pretensa intenção de Dostoiévski não era essa, em relação às suas personagens, no romance polifônico, porque, para ele, nesse tipo de romance, anseia-se por um ativismo dialógico imenso e sobretudo tenso. Não há intenção de exigir que Dostoiévski, como autor do romance polifônico, abdicasse de si mesmo ou à sua consciência, todavia um aumento não característico de ampliação e aprofundamento que pudesse fazer a reconstrução dessa consciência para que ela possa ser abrangente às consciências plenivalentes dos outros, ou seja, cada um com a multiplicidade de consciências independentes e imiscíveis que se tornam autênticas e plenas de valor que mantêm com as outras vozes do discurso, uma relação de absoluta igualdade como participantes do grande diálogo.

Trata-se de uma questão muito difícil e inédita. (...) Mas isso era necessário à (...) comunicação dialógica especial e nunca experimentada com as consciências plenivalentes alheias e de uma ativa penetração dialógica nas profundezas inconclusíveis do homem.

A atividade conclusiva do autor do romance monológico manifesta-se particularmente no fato de ele lançar suspeita objetivamente sobre todo ponto de vista que não partilhe, coisificando-o em diferentes graus. Diferentemente, a atividade de Dostoiévski-autor se manifesta no fato de levar cada um dos pontos de vista em debate a atingir força e profundidade máximas, ao limite da capacidade de convencer. Ele procura revelar e desenvolver todas as possibilidades semânticas jacentes naquele ponto de vista (BAKHTIN, 2015, p.78).

No viés bakhtiniano, no que concerne à relação do autor dialógico (Dostoiévski) com suas personagens, é que vale a aproximação com a realidade para se pensar a relação em sala de aula, a qual pode se mostrar, tanto vertical (e por isso objetificante),

onde só um tem voz e diz sua palavra, quanto horizontal, lado a lado, onde as vozes do outro também podem ser ouvidas e levadas em consideração.

- (iii) Observações quanto à diversificação de material didático em algumas tarefas.

A diversificação do material didático, em algumas das tarefas/atividades, para a turma, pode ser considerado um ganho em termos do ato de pensamento e cognição, quer pelas diferentes linguagens a serem usadas no processo de ensino-aprendizagem, quer pelo exercício de coordenação de pontos de vistas diversos praticados pelos autores, na medida em que ambas oportunidades agregam para a ampliação de horizontes; além disso, tal contribui para que cada professor-estudante se sinta confortável a escolher, não somente a linguagem que mais facilmente lhe permite compreender a matéria, como também definir pontos de vista próprios, ou com os quais melhor se identifica. Aliás, a partir do vídeo como material didático, nós exploramos pelo menos dois diferentes sentidos para a construção de conhecimento, como a visão, audição, além da ação cognitiva, ao transpormos o audiovisual para a escrita, realizando, portanto, um processo cognitivo de tradução em linguagens diferentes, cada uma com características e necessidades diversas.

Cabe observar, ainda, que alguns sujeitos aprendizes conseguem melhor aprender e apreender a informação vendo e outros ouvindo; nesse sentido, a oferta de múltiplos recursos em sala de aula, permite que possam se enquadrar, de acordo com as particularidades individuais de cada um, no contexto de aprendizagem; por outro lado, a centralização exclusivamente no resultado da execução das tarefas retira parcialmente o impacto desse ato de pensamento e cognição.

A constatação de tal centralização, ditada pelo ativismo monológico da dinâmica interacional na relação tutoria-estudantes, leva-me a recorrer àquilo que é uma das características centrais do pensamento bakhtiniano, a distinção entre sentido e significado. Bakhtin não emprega o conceito de significado porque este não participa do diálogo, enquanto o sentido sim. O significado não tem “a índole responsiva do sentido [e] aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para [o viés bakhtiniano], afastado do diálogo. O significado está excluído do diálogo, mas abstraído dele de modo deliberado e convencional” (BAKHTIN, 2011, p.381). Embora se possa considerar que, no significado, haja uma potência de sentido.

Por sua vez, o sentido é potencialmente inacabado, inconcluso e infinito,

mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contactar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (...). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade (BAKHTIN, p. 382).

Por outras palavras, o significado apaga a voz/palavra do outro no contexto de comunicação, na medida em que se apresenta predefinido e dicionarizado, não há nada a se fazer porque já se concluiu em termos de significação. Por outro lado, o sentido conecta-se à voz/palavra do outro sem o silenciar e nem o apagar, por ser inconcluso, constituindo o contexto dialógico base na produção de diferentes sentidos advindos do diálogo.

Para Souza (2016), o significado refere-se ao conteúdo dicionarizado da palavra. Assim,

o enunciado se caracteriza tanto por seu significado (conteúdo dicionarizado) como por seu sentido (individual). Quanto ao seu conteúdo, o enunciado compreende um significado dicionarizado das palavras utilizadas e, quanto ao seu sentido, caracteriza-se por uma compreensão que vai muito além da compreensão do significado das palavras, levando em consideração o contexto ideológico (SOUZA, 2016, P.324).

Tendo em conta esta distinção, pode-se entender que talvez a tutoria estivesse mais apegada ao significado único e convergente, na medida em que tendia a considerar que os professores-estudantes estavam na mesma frequência de interesses e objetivos que ela própria, pressupondo estarem distraídos, quando isso não ocorria; tal predisposição a uma única voz (somos todos um) dá conta de um monologismo que se efetivou, aqui, na centralização em resultados de execução das atividades. Neste contexto, não parece “que o discurso é acima de tudo uma ponte lançada entre duas pessoas, elas próprias socialmente determinadas” (TODOROV, 2011, p. XX). Então, se a dinâmica tutorial estivesse mais atenta ao sentido, consideraria contextos de produção coletiva que predisõem a várias vozes, uma característica do dialogismo. Essa predisposição horizontal de várias vozes em relação, deve-se “à prevalência que tem em seu pensamento [Bakhtin] a categoria de diálogo, do qual o sentido participa e o significado não. Para [Bakhtin], só o sentido responde a perguntas [no contexto dialógico]; o significado não responde e por isso

está fora do diálogo” (BEZERRA, 2011, p. XI). E o estar fora do diálogo marcou uma tendência de toda a tutoria. Não se trata de um julgamento, mas de apreensão da matriz monológica da tutoria, concepção enraizada no próprio sistema de ensino, que vem desde a concepção do discurso pedagógico ao nível central e chega às universidades e escolas como discurso oficial já padronizado. Porém, existe o dialogismo, que se opõe à concepção da matriz monológica de intervenção pedagógica, e cuja viabilidade é intenção dessa tese realçar.

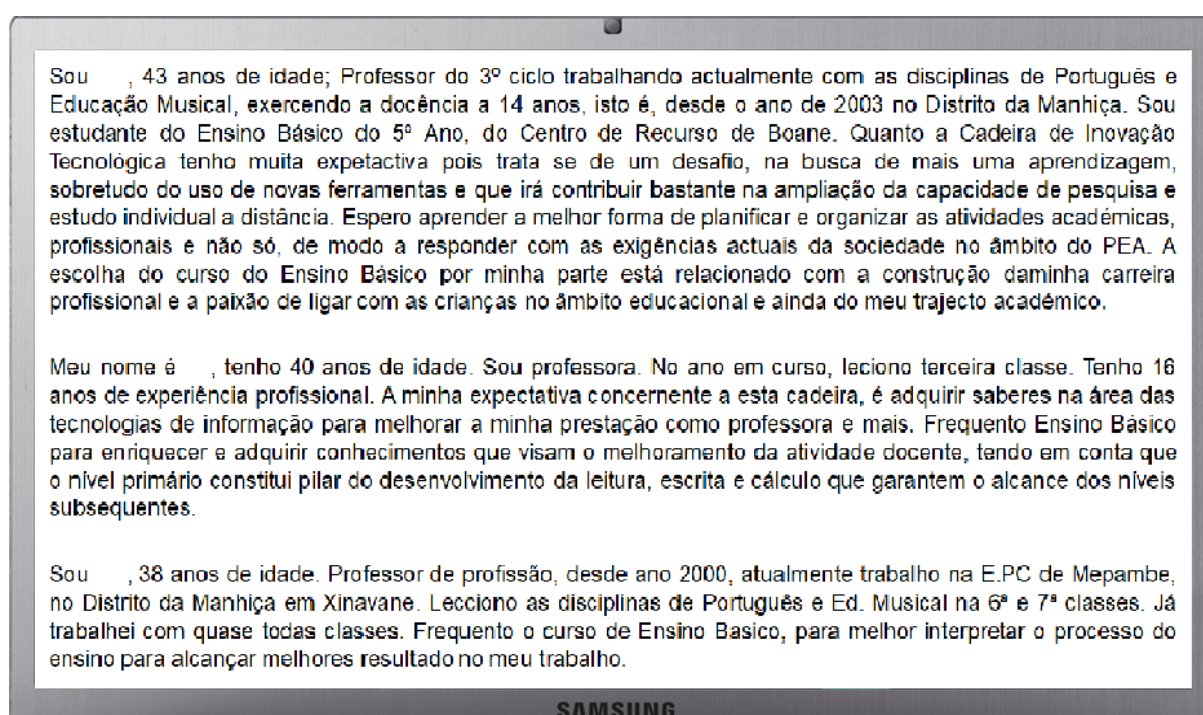
5.2.2 O Discurso dos Professores-Estudantes

Os discursos dos professores-estudantes constituem os resultados da realização das tarefas, como respostas ao imperativo das tarefas.

5.2.2.1 Respostas à Primeira Tarefa/Atividade: Apresentação dos Professores-Estudantes.

Eu escolhi aleatoriamente os enunciados discursivos dos professores-estudantes (vide imagem 10), para analisá-los, relacionando-os com os enunciados da tarefa, para vermos a relação que existe entre o tutor e os professores-estudantes na tutoria.

Imagem 10: Enunciados de apresentação dos professores-estudantes.



Fonte: o pesquisador

A imagem 10 ilustra as respostas de apresentação dos professores-estudantes à turma no fórum. Neste, cada professor-estudante podia ver a apresentação do outro, porque os enunciados de apresentação dos professores-estudantes se dispõem na sequência encadeada no fórum e, assim, cada professor-estudante passou a conhecer virtualmente o seu colega da turma a partir dos itens previamente indicados pelo tutor em forma de questões. Para a análise dos enunciados de apresentação dos professores-estudantes, vejam-se a seguir as imagens 11 e 12.

Imagem 11: Enunciado de apresentação do professor-estudante três [EP-E 3]

Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)
 por Estudante EP-E 3 - Thursday, 2 March 2017, 11:10

Sou EP-E 3, 40 anos de idade, técnico profissional em Administração Pública, actualmente afecto ao Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia de Namaacha, com 14 anos de experiência profissional. Em relação a disciplina a minha expectativa e compreender em que medida efectivamente o uso da tecnologia e inovação contribui para aprendizagem do aluno. Estar a frequentar este curso prende-se com o facto de estar ao serviço da Educação e ter necessidade de adquirir novas competências que possam me auxiliar no exercício das minhas funções.

87 palavra(s)
 Nota máxima: - [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

SAMSUNG

Fonte: o pesquisador

Imagem 12: Enunciado de apresentação do professor-estudante trinta e um [EP-E 31]

Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)
 por Estudante EP-E 31 - Thursday, 23 February 2017, 20:42

Sou EP-E 31, estudante do quinto ano no centro de Recursos de Boane, professora em exercício a 19 anos e lecciono terceira classe no presente ano lectivo e sempre trabalhei com classes do primeiro e segundo ciclo. A escolha do curso deve-se à procura das melhores estratégias, actualização das metodologias para a leccionação dos conteúdos do ensino básico com vista a efectivar os objectivos de cada disciplina. Quanto à cadeira tenho uma expectativa enorme e esperança de poder ingressar em novos desafios em busca de mais ferramentas, novos modelos de organizar as actividades de docência para melhor satisfazer a demanda da sociedade na área educacional.

107 palavra(s)
 Nota máxima: 2 (1) [Avaliar...](#) [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

SAMSUNG

Fonte: o pesquisador

As imagens 11 [EP-E 3] e 12 [EP-E 31] ilustram a autoapresentação como forma de se fazer conhecer no fórum. O professor-estudante três [P-E3] apresenta-se, fazendo-se conhecer a si próprio. O mesmo acontece com o professor-estudante trinta e um [P-E 31]. Os dois professores-estudantes não se dirigiram ao outro e nem fizeram alguma pergunta como forma de querer conhecer o outro ou interagir com o outro. O fórum de apresentação parece se constituir em um autoinforme-confissão. Em que a componente fundamental constitui essa maneira de objetificação/classificação da própria vida e do próprio indivíduo.

é o fato de que se trata precisamente de uma auto-objetificação, de que o outro é excluído com sua abordagem particular, privilegiada; aqui, só a relação pura do eu consigo mesmo é o princípio organizador da enunciação. Só integra o autoinforme-confissão aquilo que eu mesmo posso dizer de mim mesmo (no essencial e não de fato, é claro) (Bakhtin, 2011, p. 130).

A sala de aula, ou o AVA, não se pode restringir ao autoinforme-confissão, uma vez que se pressupõe que seja o espaço e o momento de aprendizagem mediado pela interação dialógica, em que se devem incluir os elementos transgredientes ao autoinforme-confissão na busca de um encontro com a consciência axiológica do outro.

Conhecer o outro, na perspectiva bakhtiniana (e no nosso grupo de pesquisa LELIC), é a chave para o sucesso na relação com o outro, porque é a partir do outro que eu sou, daí que o “ser significa ser para o outro e, através dele, para si” (BAKHTIN, 2011, p. 341). Apesar dessa relação com a alteridade ser a base para o contexto de conhecer o outro, tendo como pressuposto se interessar pelo outro, não vi esse interesse pelo outro por parte dos professores-estudantes, no momento da apresentação, na medida em que não vi no fórum um enunciado que denotasse essa alteridade. É provável que a própria instrução para a apresentação contribuisse para tal atitude de desinteresse, uma vez que a mesma parecia sugerir, pelo formato objetivo do enunciado, que fosse dirigida em especial às expectativas do tutor, e às exigências de cumprimento de uma tarefa, mais do que para os colegas; embora, ao mesmo tempo, fosse um momento em que todos puderam ter voz como sujeitos, o que denotou uma certa horizontalidade posicional de uns em relação aos outros, assim favorecendo o ato comum de conhecer um ao outro.

A partir dos enunciados discursivos do tutor em forma de itens a serem cumpridos, na primeira tarefa, e dos respectivos enunciados discursivos dos

professores-estudantes em forma de respostas, podemos ver o discurso neles patente, o discurso direto. Segundo Bakhtin (2015), o discurso direto é imediatamente orientado para o seu referente, como expressão da última instância semântica do falante, que se caracteriza como sendo o discurso que se conserva principalmente “nos limites de um contexto monológico e conhece apenas a orientação direta e imediata da palavra voltada para o objeto, sem levar em conta o discurso do outro, o segundo contexto”, que seria o contexto dialógico. O referente, no caso em tela, seriam os dados exteriores e objetivados do professor-estudante em relação à sua profissão, como tempo de serviço, local de trabalho etc..., sem que a demanda por apresentações mostrasse maior interesse quanto às questões mais pessoais relacionadas a cada um, como dúvidas ou dificuldades com respeito à docência, práticas pedagógicas ou ensino-aprendizagem, ou ainda horizontes existenciais relacionados ao exercício da profissão que efetivamente estariam preocupando cada participante e que pudessem contribuir para compor, ao menos em parte, a problemática do curso: ou seja, poder-se-ia ter explorado aí também um segundo contexto, dialógico, a ser levado em conta, em que os participantes pudessem debater entre si, trocar ideias, irmanar-se no que concernisse às vivências profissionais. Esse seria o outro trazendo o segundo contexto! Já o que ocorre com a apresentação focada no referente, no caso em tela, é a fixação do interesse puramente nos dados externos e objetivos do profissional como tempo de serviço, local de trabalho, nome do professor-estudante, sua profissão, idade, classe que leciona, disciplina, anos de experiência profissional, expectativa em relação à disciplina, motivo de frequentar o curso etc.: da maneira como a demanda por apresentação se efetiva, há um reforço do discurso imediatamente orientado para a objetivação, ou seja, para o objeto (os dados objetivados referentes a cada profissional), sem incluir propriamente o mundo interior do outro, suas vivências no exercício da docência, o que dificulta o diálogo e a troca de ideias.

Nas tarefas impostas pelo tutor e nas respostas dadas pelos professores-estudantes, houve a condição-base para que tivéssemos a dialogicidade: estou me referindo à coletividade em que assenta a relação tutor/professor-estudante; mas a mesma não foi explorada, pois, a partir das apresentações, quando poderia ter havido uma interação dialógica no coletivo, que levasse cada um a se encontrar empaticamente com o outro, formando vínculos iniciais para a colaboração, isso não

ocorreu. Logo, estamos perante um discurso de uma só voz, portanto, discurso monovocal.

5.2.2.2 Respostas à Segunda Tarefa/Atividade: Introdução à Educação e Inovação Tecnológica

Para analisar as respostas à segunda tarefa/atividade demandada pelo tutor, escolhi aleatoriamente quatro enunciados de professores-estudantes (vide anexo 6, nos quadros 1 [EP-E3], 2 [EP-E27], 3 [EP-E26] e 4 [EP-E18]).

Os quatro enunciados dos professores-estudantes são respostas a um questionário apresentado na segunda tarefa/atividade; pode-se considerar o questionário como um enunciado discursivo do tutor, cuja preocupação maior seria, com relação aos professores-estudantes, que: diferenciassem os conceitos de tecnologia e novas tecnologias; distinguissem os âmbitos da utilização das novas tecnologias; relacionassem tecnologia e educação; dessem exemplos da inovação tecnológica no campo educativo; e expusessem criticamente os desafios de implementação da inovação tecnológica em Moçambique. Estas questões encontram respaldo no material de leitura que o tutor forneceu aos professores-estudantes para servir de base para o estudo. Na comparação dos trabalhos apresentados pelos professores-estudantes com o texto-base, destacamos alguns aspectos:

- **Réplica do texto base.**

Os enunciados dos professores-estudantes, sendo respostas ao questionário da segunda tarefa, foram submetidos na plataforma como exigência da tarefa para o tutor avaliar. Nesse sentido, os professores-estudantes tiveram a pretensão de dar respostas “certas” para serem aprovados na disciplina. Mas o que seriam respostas certas? Não houve possibilidade de interação, nem entre colegas, nem com o tutor, sobre os trabalhos submetidos e, também, não houve negociação ou diálogo, no momento da avaliação. Esse conjunto de fatos parece ter originado uma tendência para que os professores-estudantes se apegassem ao material de consulta, sem considerar as normas de construção do conhecimento científico, tais como, reconstruir as idéias com as próprias palavras, buscar outras fontes de informação além das oferecidas pelo tutor, referenciar as fontes das informações ao fazer citações diretas, parafrasear, etc.

Então, comparando os enunciados dos professores-estudantes ([EP-E3], [EP-E27], [EP-E26] e [EP-E18]) com o único material de consulta que o tutor disponibilizou (no caso da segunda tarefa), pode-se ver que os professores-estudantes apenas copiaram e colaram trechos do material-base de consulta, nas suas respostas. Como se ilustra nas passagens textuais a seguir.

Exemplo do texto base:

Podemos concluir, portanto, que tecnologia é o conhecimento pelo qual se produz o artefato (sendo este mesmo uma tecnologia), ou seja, o computador, por exemplo, é um artefato tecnológico, mas, mais do que isso, o conhecimento e os processos pelos quais passa para produção daquele artefato constituem, ainda, uma tecnologia (GUILUNDO, s/d, p.13).

Exemplo do [EP-E3]: “Tecnologia é o conhecimento pelo qual se produz o artefacto (sendo este mesmo uma tecnologia), ou seja, o computador, por exemplo, é um artefacto tecnológico, mas, mais do que isso, o conhecimento e os processos pelos quais passa para produção daquele artefacto constituem, ainda, uma tecnologia” [vide o anexo 6].

Exemplo do [EP-E18]: “Tecnologia é o conhecimento pelo qual se produz o artefato, o computador é o exemplo mais do que isso o conhecimento e os processos pelos quais passa para a produção daquele artefato constituem ainda uma tecnologia” [vide o anexo 6].

Exemplo do texto-base:

A relação tecnologia e educação pode ser vista, também sob o ângulo da socialização da inovação. Para ser assumida e utilizada pela maioria das pessoas, além do seu criador, a nova descoberta precisa ser ensinada e aprendida (KENSKI, 2007, p. 44, apud GUILUNDO, s/d, p. 32).

Exemplo do [EP-E27]: “A relação tecnologia e a educação pode ser vista, também sob o ângulo da socialização da inovação. Para ser assumida e utilizada pela maioria das pessoas, além do seu criador, a nova descoberta precisa ser ensinada e aprendida” [vide o anexo 6].

Exemplo do [EP-E26]: “A relação entre tecnologia e educação pode ser vista também sobre um angulo da socialização da inovação. Para ser assumida e utilizada pela maioria das pessoas além do seu criador, a nova descoberta precisa ser ensinada e aprendida” [vide o anexo 6].

As réplicas do texto-base fazem pressupor a falta de construção do conhecimento pela interação dialógica, parecendo que se dá um tom mais contundente à idéia de que os professores-estudantes não têm autonomia suficiente para desenvolver suas próprias posições em relação aos tópicos abordados; também não há preocupação em argumentar, em buscar outros autores que confirmem ou critiquem essas idéias. Os professores-estudantes parecem entender que as respostas “certas” são aquelas do texto-base, as quais não precisam ser referenciadas, uma vez que não chega a se constituir, pelas condições instauradas pela tarefa, a consciência de uma distinção de autoria (a dos autores do texto-base; e a deles, professores-estudantes), caracterizando o que via de regra denominamos de plágio. O plágio caracteriza, no discurso científico, a ausência de autoria e de diálogo entre autores. Nesse sentido, entendemos que não se comportam como sujeitos de linguagem, cuja voz quer ser ouvida, mas como alvos da ação tutorial, ou, em outras palavras, como objetos de orientação da tutoria. Essa atitude denota, ainda, falta de maturidade no manejo da linguagem científica, que tem, como uma de suas marcas, o diálogo com outros autores que discutem o mesmo tópico num determinado campo do conhecimento. Aprofundando, um pouco mais, a investigação sobre este tópico referente à citação dos autores de um texto, buscamos no interior do texto-base os autores referenciados e examinamos o quanto essas referências eram, ou não, observadas pelos professores-estudantes.

- **Autores citados no texto-base**

O texto base, “Unidade nº 01: Introdução à Educação e Inovação Tecnológica”, cita tais autores: Blanco & Silva (1993), Alves (2009), Kenski (2007), Velloso (2004), Lancharro et al (1991), Miranda (2007), Henri Dieuzeide (s/d), Candau (s/d), Messina (2001), Teixeira (s/d), Saviani (1995), Cardoso (2003), Libâneo (2007, 2014), Sanches & Hernandez (d/d), Pena (s/d) e Tajra (1998). Como se convencionou, a linguagem científica, além de outras marcas que a caracterizam, faz farto uso das citações de outros autores, referenciando suas idéias a respeito de diferentes tópicos tratados em um determinado texto, inserindo-o, assim, na corrente dialógica do pensamento, em determinado campo do conhecimento. Neste quesito, observou-se uma diferença no amadurecimento do professor-estudante, com relação ao uso de critérios da linguagem científica. Alguns professores-estudantes, como EP-E26 e EP-E27, nos exemplos registrados acima, não distinguem os autores citados no texto-base,

enquanto outros, como veremos, já demonstram essa preocupação, mesmo sem a orientação do tutor. Vejamos os três enunciados seguintes, por exemplo, tributados, pelos autores do texto-base, à Candau (s/d); Miranda (2007); Kenski (2007):

Conforme refere Candau (s/d: 61), a tecnologia educacional desperta as mais opostas reações no plano intelectual e emocional. Para uns representa a grande solução para os complexos problemas educacionais, como por exemplo, a questão da quantidade versus qualidade em educação. Para outros, é percebida como uma verdadeira ameaça à natureza mais íntima da ação pedagógica, ou seja, à dimensão de interação interpessoal e de afirmação do homem como sujeito da sua vida pessoal e participante ativo na construção da sociedade.

Para Miranda (2007) o termo *Tecnologias Aplicadas à Educação* pode ser considerado sinónimo de *Tecnologias Educativas*, pois trata-se de aplicações da tecnologia, qualquer que ela seja, aos processos educativos, assim como a aplicação da tecnologia à gestão financeira e administrativa e ao processo instrutivo propriamente dito (PEA).

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planeamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até à certificação dos alunos que concluíram um curso. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino. Um exemplo disso é o ensino de um idioma baseado exclusivamente nos livros didáticos e na pronúncia da professora, em aulas expositivas. Ele será bem diferente do mesmo ensino realizado com apoio docente, mas com a possibilidade de diálogo, conversas, trocas comunicativas entre os alunos, o uso de vídeo, fitas cassete, laboratórios interativos, por exemplo In Kenski (2007: 44).

Os autores consideram que a relação tecnologia e educação é a de auxílio, ou seja, a aplicação da tecnologia aos processos educativos representa um apoio e uma solução da questão de quantidade versus qualidade em educação.

- a) Os enunciados discursivos de alguns professores-estudantes, como já referido, não apresentam citações, mesmo fazendo uso das informações, dos autores do texto base.

Exemplo do [EP-E27]: “A relação tecnologia e a educação pode ser vista, também sob o ângulo da socialização da inovação. Para ser assumida e utilizada pela maioria das pessoas, além do seu criador, a nova descoberta precisa ser ensinada e aprendida” [vide o anexo 6].

Exemplo do [EP-E26]: “A relação entre tecnologia e educação pode ser vista também sobre um ângulo da socialização da inovação. Para ser assumida e utilizada pela maioria das pessoas além do seu criador, a nova descoberta precisa ser ensinada e aprendida” [vide o anexo 6].

- b) Já os enunciados discursivos de outros professores-estudantes apresentam citações dos autores do texto base.

Texto-base:

Ex: A utilização do computador na Escola pressupõe um processo de instrução e ensino para que os seus utilizadores tirem proveito dessa tecnologia. Por outro lado, para que não traga efeitos psicológicos negativos (como ansiedade, medo, etc.) essa tecnologia deve estar incorporada nos esquemas mentais do utilizador, ou por outra, como refere Kenski (op. cit., 43-44), não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la, a descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio nas necessidades de seu usuário. É preciso buscar informações, realizar cursos, pedir ajuda aos mais experientes, enfim, utilizar os mais diferentes meios para aprender a se relacionar com a inovação e ir além [...] (GUILUNDO, s/d, p. 33).

Conforme explica Kenski (2007: 25), ao se falar de *novas tecnologias*, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação (GUILUNDO, s/d, p.11).

Na verdade, tecnologia é um conhecimento resultante da solução de um problema ou vários e aplicável a situações similares. A tecnologia é tão antiga quanto a humanidade, e pela complexidade dos problemas humanos, ela não é uma, por isso, podemos referir que não existe tecnologia, mas tecnologias. Como refere Alves (2009: 18), a tecnologia pode ser considerada como a aplicação de conhecimentos científicos na resolução de problemas. Tecnologia passa a ser sinônimo de ciência aplicada na resolução de problemas da vida humana, sem distinção.

Podemos encontrar como exemplos de Tecnologias, o sapato, o ferro de engomar, o livro, o papel, o rádio, a máquina calculadora, enfim, tudo aquilo que o Homem precisou inventar para suprir suas necessidades (GUILUNDO, s/d, p.12).

Exemplo do [EP-E18]: “Caracterizam-se também por serem evolutivos, também por terem uma base imaterial ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos (kenski 2007:25) tem-se como exemplo o computador, internet enquanto que a tecnologia é um conhecimento resultante da solução de um problema ou vários e aplicável a situação similar. É tão antigo quanto a humanidade, e pela complexidade dos problemas humanos (Alves 2009) tem-se como exemplos os sapatos, ferro de engomar, papel, máquina calculadora” [vide o anexo 6].

Exemplo do [EP-E3]: “Como refere Kenski (2007:43-44), não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la, a descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio nas necessidades de seu usuário” [vide o anexo 6].

Para os enunciados discursivos (EP-E3) e (EP-E18), está-se diante da observação de uma das marcas típicas do discurso científico, como as citações de autores utilizados para a escrita do texto.

- **Uso da linguagem científica**

A linguagem científica de acordo com Jacob (1984), se caracteriza também por marcas como a abstração e artificialização que se livra das imagens, impressões e ambiguidades do plano pessoal que fazem parte da linguagem comum. Além disso, a linguagem da ciência torna-se impessoal, porque este é também um requisito da intervenção objetivante do projeto científico. Contudo, por meio das modificações que não se podem evitar, no decorrer dos tempos, a artificialização e abstração têm, mais recentemente, também acompanhado “a especificação em primeira e segunda pessoas que procuraremos depreender do fundo primitivamente impessoal das formas científicas” (JACOB, 1984, p. 185).

Então, podemos perceber que a linguagem da Ciência subsiste pela sua própria estrutura, regras e exceções, apesar de muitas das dificuldades com a linguagem científica no contexto escolar advirem do fato de esta ser, frequentemente, contrária aos usos da experiência e aos usos da linguagem vulgar do cotidiano. A linguagem que os professores usam na sala de aula e a que vem nos manuais escolares fazem, habitualmente, da aprendizagem científica uma experiência que não tem explicação para os alunos. Para se compreender a Ciência é indispensável um conhecimento da linguagem científica, não só em relação ao seu vocabulário, mas também ao seu processo de pensamento. “Conhecer e usar a linguagem científica ajuda a compreender os conceitos científicos essenciais do conhecimento na sociedade em que vivemos” (OLIVEIRA et al, 2009, p. 22). Nesse sentido, é indispensável que haja uma postura de censura e de reflexão em relação ao uso da linguagem da ciência, para se estar consciente que, quando a linguagem da ciência é usada pode transformar a postura em relação a uma ideia e ao seu conteúdo. “A compreensão da linguagem científica contribui para a literacia científica, base de uma cultura científica crucial para a participação ativa de cada cidadão no atual mundo científico e tecnológico” (op. cit., p. 23).

Observamos, ainda, com relação a essa segunda tarefa, que os enunciados discursivos dos professores-estudantes, como discurso científico, tiveram limitações:

além das mencionadas acima acerca da reprodução plagiada ou da falta de referências, os textos dos professores-estudantes não apresentaram evidências de busca de outros autores fora do texto-base, e, quase como consequência direta, decorre daí a falta de argumentação, de pensamento próprio perante as ideias do texto-base: pode-se sugerir que não há ato autêntico de pensamento, também não há responsabilidade com relação às ideias explicitadas e nem responsividade (ou argumentação) pelo fato de não existir um discurso dialógico.

Uma “interrelação dialógica” ocorre quando são trazidas, para o texto ou artigo científico ou trabalho escolar, vozes de outros sujeitos para se posicionarem em relação ao tema em questão. De fato, Bakhtin (2015) afirma que

em um artigo científico, em que são citadas opiniões de diversos autores sobre um dado problema – algumas para refutar, outras para confirmar e completar –, temos diante de nós um caso de interrelação dialógica entre palavras diretamente significativas dentro de um contexto (p.215).

Para Bakhtin (2015), essa interrelação ocorre quando duas vozes ou mais, dois sujeitos ou mais estão nas “relações de acordo-desacordo, afirmação-complemento, pergunta-resposta, etc.” (p.215) em uma coletividade. Essas “são relações puramente dialógicas, mas não são evidentemente, relações entre palavras ou outros elementos de uma enunciação, mas relações entre enunciações completas” (p.216).

No caso das respostas a um questionário, pelos professores-estudantes em análise, a relação dialógica é só aparente: ela não esteve no contexto da relação tutor/professor-estudante, na medida em que apenas a voz do tutor se fez ouvir através das consignas do próprio questionário; nem no contexto texto-base e texto dos professores-estudantes, apesar das várias vozes/autores convocados para o texto-base, terem oferecido um contexto apropriado para que se estabelecesse uma relação dialógica, na discussão dos tópicos abordados no texto-base. Nesse caso da segunda tarefa, novamente o contexto da relação tutor/professor-estudante produziu um discurso objetificado que, segundo Bakhtin (2015, p. 216), “soa como se fosse um discurso direto de uma só voz”; ou como enfatizamos acima, como se não houvesse distinção de autoria.

Portanto, o predomínio do uso de uma só voz foi o procedimento usado para a lecionação do conteúdo, isto é, discurso de uma só voz, discurso monovocal.

5.2.2.3 Respostas à Terceira Tarefa/Atividade: Computador na Escola

Na análise das respostas à terceira tarefa exigida pelo tutor, escolhi aleatoriamente quatro enunciados de professores-estudantes (vide anexo 7 nos quadros 5 [EP-E11], 6 [EP-E19], 7 [EP-E6] e 8 [EP-E13]). Aspectos analisados:

- **Diversificação de material base de consulta**

Para essa terceira resposta, os professores-estudantes tiveram um vídeo e mais três textos como material didático à sua disposição para leitura e consulta. Como disse anteriormente, esse é um procedimento que contribui para o ato de pensamento e cognição com um potencial dialógico como estratégia de trazer vários textos que se cruzam e se defrontam para o mesmo fim, dando contribuições através do posicionamento de cada texto e vídeo, assim como, em cada texto e vídeo, há também várias vozes que os constituem.

Contudo, os enunciados discursivos dos professores-estudantes, em forma de resposta à tarefa, não tiveram o impacto que se pressupunha que tivessem em relação ao procedimento de diversificação do material de estudo, porque a tutoria deu a seguinte instrução: “veja o vídeo na plataforma e faça o resumo de duas páginas sobre as tecnologias de informação e comunicação na escola”. Esta instrução, para a realização da atividade, pode ter remetido apenas ao uso de um único material (vídeo), enquanto os professores-estudantes tinham mais de uma fonte de consulta.

Como a tutoria disponibilizou o material didático antes de dar a instrução para a realização da atividade, nesse sentido, pôde permitir que os professores-estudantes desenvolvessem diferentes habilidades e capacidades cognitivas ao estudarem o conteúdo, as quais, por sua vez, podem aplicar nas atividades profissionais e na prática cotidiana da vida. Porém, a instrução da tutoria foi a de que todos os professores-estudantes fizessem resumo de duas páginas a partir do vídeo, deixando implícita a exclusão de outras fontes de estudo.

Perante tal procedimento didático-pedagógico, de estar diante de quatro fontes de estudo e consulta para a realização de uma atividade e usar só uma, surge uma inquietação que me indaga nos seguintes termos: o que estaria por trás de tal procedimento de intervenção por parte da tutoria? A resposta à questão já está nas linhas desta tese. Os enunciados dos professores-estudantes apresentados (vide

anexo 7, quadros 5 [EP-E 11], 6 [EP-E 19], 7 [EP-E 6] e 8 [EP-E13]) em forma de resposta, constituem resumos do vídeo.

- **Resumos do material base (vídeo)**

Os professores-estudantes apresentaram resumos que teriam que expor o essencial de um texto, vídeo, etc., usando de suas próprias palavras, fruto da compreensão do material consultado. Partindo desse entendimento, alguns enunciados efetivamente assim se apresentaram, como se pode ver em, [EP-E11], o qual mostra um certo cuidado: ele produziu uma paráfrase que foca no essencial, fruto do ato de pensamento e cognição em seu trabalho de compreensão com relação ao uso, importância e motivação que se deve ter a respeito da tecnologia em sala de aula; portanto, parece que há um ato de responsabilidade na construção do conhecimento. O vídeo trata do uso e da importância das tecnologias para a educação, e de como as crianças podem aprender com o auxílio da tecnologia.

Exemplo do [EP-E11]: “O uso de tecnologias no processo de aprendizagem de acordo com o vídeo facilita a aprendizagem das crianças desde que não seja usada apenas para que a aula fique diferente e mais divertida. É necessário que o seu uso esteja envolvido num processo maior, numa estrutura maior em que todo processo de ensino aprendizagem seja acordado” [vide o anexo 7].

Comparativamente, os enunciados dos professores-estudantes [EP-E 19], [EP-E 6] e [EP-E 13], é provável que não tenha havido o mesmocuidado em relação à construção do conhecimento como ato responsável, já que se está perante um “resumo” constituído de trechos de cópias fidedignas do vídeo. A seguir, alguns exemplos comparativos a trechos das falas do vídeo:

Exemplo do material base (vídeo):

- Uso de recursos diversos tem aproximado professores no mundo mediático que propicia mais dinâmica na sala de aula, mas Cintia, quais são essas novas tecnologias?
- O vídeo, por exemplo, professor, o Datashow, o retroprojeto, o computador, a Internet.

Exemplo do [EP-E19]: “O uso de recursos diversos tem aproximado o professor de um mundo mediático que tem dado mais dinâmicas em salas de aulas”

Exemplo do material base (vídeo):

A formação dos professores, dos gestores, o trabalho colaborativo em torno de um projeto pedagógico consistente e a participação de todos fazem parte dessa educação maior que a gente procura. Uma educação democrática inclusiva que promove um PEA ao longo da vida. As tecnologias são importantes como apoio. A educação de qualidade até pode ser feita sem tecnologias, mas no mundo atual e conectado em rede ficaria muito estranho trabalhar todos os conteúdos sem mediar com a tecnologia do dia a dia.

Exemplo do [EP-E6]: A formação dos professores e gestores da escola, no projeto pedagógico consiste na participação de todos que fazem parte da educação inclusiva, democrática, ao longo da vida. As tecnologias são importantes como apoio, não promovem a educação de qualidade porque a educação de qualidade pode ser feita sem tecnologia, mas no mundo atual conectado em redes seria muito estranho sem essa mediação que se usa no dia-a-dia [vide o anexo 7].

Exemplo do material base (vídeo):

Hoje um bom gestor e professor não precisa ser especialista em tecnologias porque é especialista em outras áreas. Mas você precisa delas como mediação, como apoio para ajudar o aluno.

Exemplo do [EP-E13]: “O bom professor e gestor não precisa ser especialista em tecnologias mas precisa destes meios como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem” [vide o anexo 7].

Os enunciados dos professores-estudantes apresentam um discurso, como temos vindo a fazer menção, direto, imediatamente orientado para o seu referente, ou conteúdo temático, como expressão da última instância semântica do falante. Neste sentido, e como já analisamos anteriormente, o discurso situa-se principalmente nos contornos de um “contexto monológico”, segundo a perspectiva bakhtiniana, em que as vozes dos professores-estudantes não sobressaem em diálogo. Há apenas a voz, ou o ponto de vista, do vídeo. E quando há uma única voz, não há o que debater. Por isso se justifica, de certa maneira, que apenas o tutor tivesse acesso aos trabalhos postados na plataforma pelos professores-estudantes. Esse contexto se produz por meio do procedimento usado pela tutoria no processo de ensino-aprendizagem, no AVA. Então, mais uma vez, perdeu-se a oportunidade de socializar os resumos dos professores-estudantes para um momento de discussão, debate, diferentes posicionamentos sobre o conteúdo do vídeo de modo que cada professor-estudante pudesse se (des)encontrar com os seus (des)entendimentos no contexto da interação dialógica no AVA da plataforma *Moodle*. Assim como também se perderam os três textos complementares de leitura, que foram excluídos da atividade realizada, mesmo

fazendo parte do material didático junto ao vídeo. Os textos excluídos poderiam ter sido utilizados em alguma tarefa que os incluísse, para mostrar a maior riqueza que reside na diversificação do material didático.

Para cada conteúdo, a tutoria poderia criar um chat com uma proposição disparadora inicial para esse fim, de modo que, de forma síncrona, pudesse interagir dialogicamente com os professores-estudantes sobre as leituras dos textos e os resumos que fizeram a partir do vídeo. O momento seria rico em pontos de vistas diferentes a partir das suas enunciações de confronto, acordo-desacordo, abrindo-se brechas em que emergiriam sentidos de (in)compreensão da matéria. Assim, a tutoria poderia aclarar ainda mais o entendimento de quanto e como os professores-estudantes entenderam ou não. E, por sua vez, seria um ganho para todos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem pelas múltiplas trocas entre eles no AVA.

5.2.2.4 Respostas à Quarta Tarefa/Atividade: Tecnologias e Informações

Neste ponto, analisam-se quatro enunciados de professores-estudantes que escolhi aleatoriamente (vide anexo 8, nos quadros 9 [EP-E1], 10 [EP-E15], 11 [EP-E35] e 12[EP-E25]) em forma de resposta à quarta tarefa proposta pelo tutor, que era a de um novo resumo relativo a outro vídeo, além de uma exigência complementar. Aspecto analisado:

- **Impacto da diversificação do material didático**

Os enunciados dos professores-estudantes pretendem ser resumos feitos a partir do vídeo, mas esse resumo devia incorporar uma lista de termos, relacionados com a tecnologia, que o vídeo apresenta. Está-se perante duas atividades, uma que é sistematizar o principal do vídeo e outra, apresentar uma lista de palavras que tem a ver com tecnologia.

A nova atividade realizada pelos professores-estudantes tem algo em comum, na instrução, com a atividade da terceira tarefa: a elaboração do resumo. Contudo, a exigência complementar acaba por obliterar o essencial, que seria o resumo, para torná-lo tão somente um glossário de termos a serem apresentados para a tutoria. Veja os exemplos a seguir. O vídeo em seu foco principal trata do estudo de alguns conceitos sobre tecnologia da informação, como: informação, tecnologia, tecnologia

da informação, como é que a tecnologia da informação se processa em termos de hardwares e a representação da máquina de John Von Neumann.

Exemplo do [EP-E1]: “**O que é informação?** É o dado processado baseado com as decisões que pode ser tomada em ações apropriadas inicialmente. É dado processado que aumenta o conhecimento de forma cumulativa nos dando habilidades de trabalhar melhor.

O que é tecnologia? São técnicas, conhecimentos, métodos, materiais e processos utilizados para resolver problemas. São métodos ou processos de construção e trabalho. Ex: tecnologia de manufatura. É aplicação de recursos para resolver problemas. Ex: ferramentas. É nível de conhecimento científico e técnico de uma determinada cultura. Para área económica é o estado atual do nosso conhecimento de como combinar recursos para produzir produtos desejados.

Computador é um dispositivo eletrónico que utiliza a lógica digital através da direção de um programa para efetuar cálculo e tomar decisões” [vide o anexo 8].

Exemplo do [EP-E15]: “**Informação como digital** é o conjunto de dados classificados e organizados de forma que possamos utilizar de maneira clara e fácil.

Tecnologia – envolve conhecimentos técnicos e científicos. As ferramentas, processos e materiais utilizado com base ao conhecimento; aos vários sistemas, como é o exemplo das ferramentas e maquinas, que ajudam solucionar o problema.

Tecnologia da Informação é a tecnologia utilizada para adquirir, armazenar, organizar, processar dados em formato que podem ser utilizados em determinadas aplicações e disseminar o dado processado” [vide o anexo 8].

Exemplo do [EP-E35]: “**Computador** – é um dispositivo electrónico para processar, armazenar, organizar e comunicar a informação.

O computador possui – unidade lógica e aritmética: Unidade de controlo; Unidade de entrada; Unidade de saída.

Internet – é uma plataforma usada para pesquisar as várias informações lógicas ao processo de ensino e aprendizagem em diversas instituições da tutela.

Tecnologia: é o conjunto de ferramentas e máquinas que ajudam a resolver problemas o estado atual” [vide o anexo 8].

Exemplo do [EP-E25]: “**A tecnologia da informação:** é conjunto de todas as atividades e soluções providos por recursos computacionais que visam permitir a obtenção, o acesso, o armazenamento e o uso das informações.

A informação: é o patrimônio, algo que possui valor, isto e, conjunto de dados classificados e organizados de forma que uma pessoa, uma instituição de ensino, ou qualquer entidade possa utilizar em prol de algum objetivo.

Os termos relacionados com a tecnologia são:

a) Software: são programas que permitem realizarem atividades específicas em um computador, isto e, e um conjunto de programas, instruções e regras informáticas. Exemplo: os programas como *Word*, *Excel*, *Power point*, os navegadores, os jogos, os sistemas operacionais.

b) Hardware: E a parte que pode se ver do computador, ou todos os componentes da sua estrutura física. Exemplo: tela, o teclado, o gabinete e o mouse” [vide o anexo 8].

Os enunciados em forma de glossário/dicionário poderiam ser ponto de partida para explorar pontos de vista, relacionar com o cotidiano profissional por meio de discussão, debates no AVA, mas parece que a matriz pedagógica da tutoria se constitui fechada perante um contexto que permite ser aberto a varias consciências e vozes no exercício de aprendizagem.

Os professores-estudantes tiveram um vídeo como a única fonte de consulta. O uso exclusivo do vídeo como recurso didático, é inquietante. Por que a tutoria, nesta unidade didática, não incluiu textos, como fez na terceira tarefa, referente à unidade didática: computador na escola? O que estaria por detrás dessa ação? O que aconteceu na unidade anterior onde havia usado vídeo e textos para o mesmo conteúdo? Estas inquietações surgem nesse momento de análise, se me tivessem surgido enquanto estava no campo empírico, poderia tê-las incluído na entrevista que tive com o tutor. Assim, permanecerão, ainda, inquietações... Entretanto, parece ter sido um procedimento didático-pedagógico, a diversificação do material didático (textos e vídeo), de uma unidade em relação à outra. Essa estratégia de alternância entre uma unidade em relação à outra, em termos de material didático, não impacta nos diferentes enunciados dos professores-estudantes, em cada tarefa, como mostrou a análise; cremos que tal se deva ao fato de a atividade se realizar de forma

centralizada, sem implicação autoral dos professores-estudantes, já que se não lhes é exigido exercitarem a sua própria voz.

5.2.2.5 Respostas à Quinta Tarefa/Atividade: Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Escolhi aleatoriamente, para analisar, quatro enunciados de professores-estudantes (vide anexo 9, nos quadros 13 [EP-E 2], 14 [EP-E], 15 [EP-E 16] e 16 [EP-E 4]), em forma de resposta à quinta tarefa exigida pela tutoria. Aspecto analisado:

- **Relação monológica nos enunciados discursivos**

Nesta atividade referente ao ambiente virtual de aprendizagem, os professores-estudantes tiveram um vídeo e quatro textos, como material didático para o estudo da unidade. A estratégia relativa ao uso de material didático é diferente em relação à unidade 2 (terceira tarefa) sobre computador na escola, porque nesta unidade sobre ambientes virtuais de aprendizagem, a instrução do tutor não exclui e nem discrimina que material deva ser usado para a realização da atividade, assim, pressupõe-se que os professores-estudantes possam usar o vídeo e os quatro textos para fazerem o resumo, agora de quatro páginas.

O enunciado discursivo do tutor instruiu aos professores-estudantes para, mais uma vez, fazerem um resumo, tendo em conta: importância dos AVA's, tipos de AVA's, LMS, diferenças entre AVA's e LMS. Aqui se está perante uma atividade que precisa resumir o essencial de um conteúdo de cinco fontes de consulta em quatro páginas, usando-se próprias palavras, sem deixar de fora os pontos indicados na instrução.

A partir dos enunciados discursivos dos professores-estudantes, vê-se recurso à várias vozes para a escrita do resumo, como, por exemplo, a citação. Vejam-se os exemplos a seguir.

Exemplo do (EP-E 2): “Segundo Mckimm, Jollie e Cantilon (2003) é um conjunto de ferramentas eletrônicas voltadas ao processo- ensino- aprendizagem”. “Segundo Santos (2006) Sistema informatizado, projetado para promover interações entre professor, aluno, e qualquer outros participantes em processos colaborativos que envolvam ensino e aprendizagem via internet” [vide anexo 9].

Exemplo do (EP-E 9): “Conforme Chaves, (1998): A difusão das redes de comunicação, aliadas às novas tecnologias e a mudanças socioeconômicas e culturais propiciam de forma fantástica a utilização do computador como ferramenta de ensino”. “Atualmente, as instituições estão percebendo que o foco de seus investimentos deve ir além da infraestrutura, incluindo a criação de conteúdo e a capacitação dos usuários (CHAVES, 1998, p. 5 -67)”. “De acordo com Crespo (1998), a educação na web é um processo de desenvolvimento da aprendizagem, em qualquer nível de instrução e treinamento, (...)” “De acordo com Schlemmer (2005), é possível listar os benefícios dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para as instituições de ensino, para professores e alunos, (...)” [vide anexo 9].

Exemplo do (EP-E 16): “AVA consiste em uma opção de média que está sendo utilizado para mediar o processo de ensino e aprendizagem à distância (Pereira, 2007, p.4 e 5)” “Conforme Chaves, (1998): A difusão das redes de comunicação, aliadas às novas tecnologias e a mudanças socioeconômicas e culturais propiciam de forma fantástica a utilização do computador como ferramenta de ensino”. “De acordo com Schlemmer (2005), é possível listar os benefícios dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para as instituições de ensino, para professores e alunos, (...)” [vide anexo 9].

O enunciado do professor-estudante (EP-E 4) não apresenta vozes de autores citados, mesmo diante de cinco fontes de consulta para o trabalho. Veja o exemplo a seguir:

Exemplo do [EP-E4]: “A tecnologia atual possibilita a troca de dados, som, imagem do professor através das filmadoras próprias para o computador em tempo real, proporcionando maior interatividade entre professor e aluno (...)” [vide anexo 9].

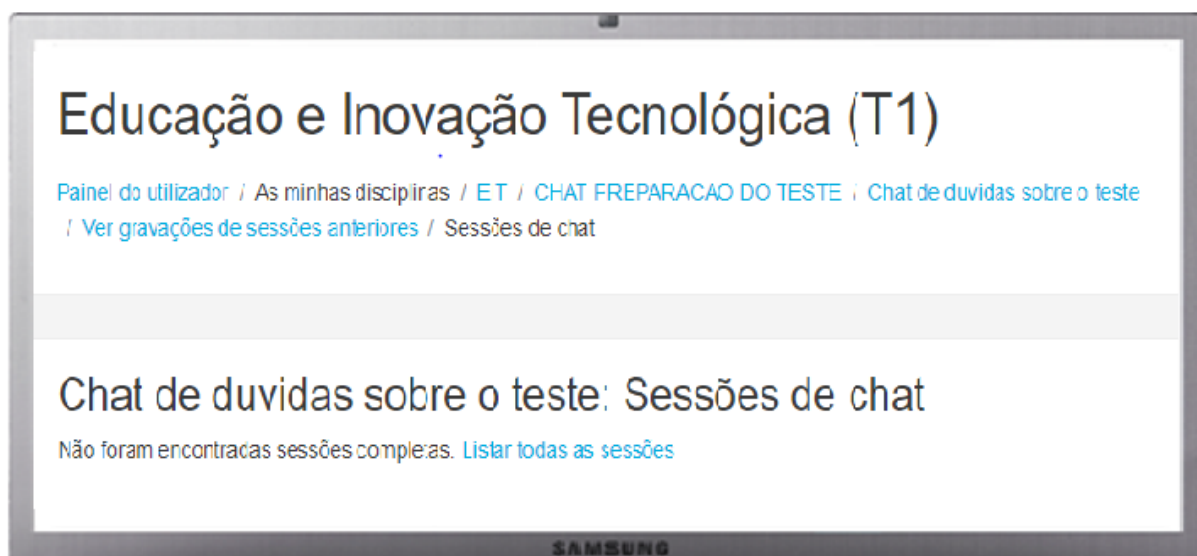
A que se deve essa diferença em que um não faz a citação no seu resumo e outros fazem citações de autores do texto base nos resumos? É provável que a instrução possa ter aberto brechas para tal diferença em relação à citação, ou não, já que há um entendimento de que um resumo não precisa fazer citações, desde que não replique a idéia específica ou as palavras de determinado autor, e desde que seja capaz de se ater ao conteúdo essencial do texto com o recurso às próprias palavras, em forma de paráfrase, fruto do ato de cognição e compreensão do texto base.

Contudo, os três [EP-E2], [EP-E9] e [EP-E16], que apresentam citações de autores do texto base, parece que têm o discurso científico mais dialogicizado por essa presença de vozes de autores.

Esses enunciados, que constituíram um resumo de visão geral, sem citações, apresentam, à primeira vista, a mesma característica de discurso monovocal ou de uma só voz, como vimos nos trabalhos anteriores. Contudo, há uma diferença importante: o resumo com as próprias palavras do professor-estudante - e sendo capaz de dar uma visão geral do material estudado -, faz ressoar, junto com as vozes dos textos resumidos, a própria voz do professor-estudante, assim criando um contexto de autoria que predispõe ao debate dialógico. Lamentavelmente essa possibilidade não foi aproveitada, muito provável em virtude da orientação monológica da tutoria, que a impediu de reconhecer essa possibilidade.

Nesse sentido, estamos perante um “acabamento” *a priori* dos professores-estudantes, ou seja, de um “fechamento” dos professores-estudantes na definição que a tutoria fez deles de maneira conclusiva e à revelia. “Isso é o oposto do que propõe Bakhtin, para quem concluir o outro é objetificá-lo, reificá-lo, torná-lo coisa” (BEZERRA, 2015, p. XIV). A tutoria, ao representar o professor-estudante de modo objetificado, parece que lhe impõe ao mesmo tempo a única opção a um discurso objetificado, sem possibilidade de abertura ao debate. Na consciência única da tutoria não pode haver o reconhecimento legítimo dos professores-estudantes como vozes capazes de participar do diálogo, mesmo quando há demonstrações em contrário, como nesta quinta tarefa. O monologismo não acolhe, não escuta a resposta do outro pelo fato de não reconhecer a resposta do outro como tendo uma força decisória.

Os professores-estudantes, parece que tinham a única obrigação de cumprir as tarefas para fins de avaliação, para poderem passar de um semestre para o outro, ou de ano para o outro; mas uma interação, como forma de se posicionarem perante o conteúdo em estudo, parece que não ocorreu, mesmo diante de um *chat* (vide imagem 13).

Imagem 13: Sessão de *chat*

Fonte: o pesquisador

No *chat* de dúvidas sobre o teste, não foram encontradas sessões. A que se deve?

Nesse contexto de criar *chat* ou *fórum* no AVA, cabe à tutoria saber que o diálogo, ou a interação, parte de uma proposição que não leve ao certo ou errado, nem a uma competição de quem sabe mais ou menos, mas sim que leve a posicionamentos enunciativos individuais em relação ao conteúdo. E cada sujeito da enunciação saiba respeitar o posicionamento do outrem, pela relação de alteridade que evidencie uma isonomia entre as consciências, visto que todos os professores-estudantes têm voz e direito a palavra, logo, a palavra é o território comum a todos intervenientes. Seria nesse território comum, em que se sairia da proposição disparadora inicial, para as dúvidas e esclarecimentos. Como essas condições não foram criadas, nada aconteceu!

Em conversa com o tutor na entrevista sobre a sua experiência na tutoria em EAD, o que ele tinha a dizer em termos da interação entre tutor e professores-estudantes, e entre professor-estudante e professor-estudante, de forma geral e, em particular, na disciplina Educação e Inovação Tecnológica. Ele disse:

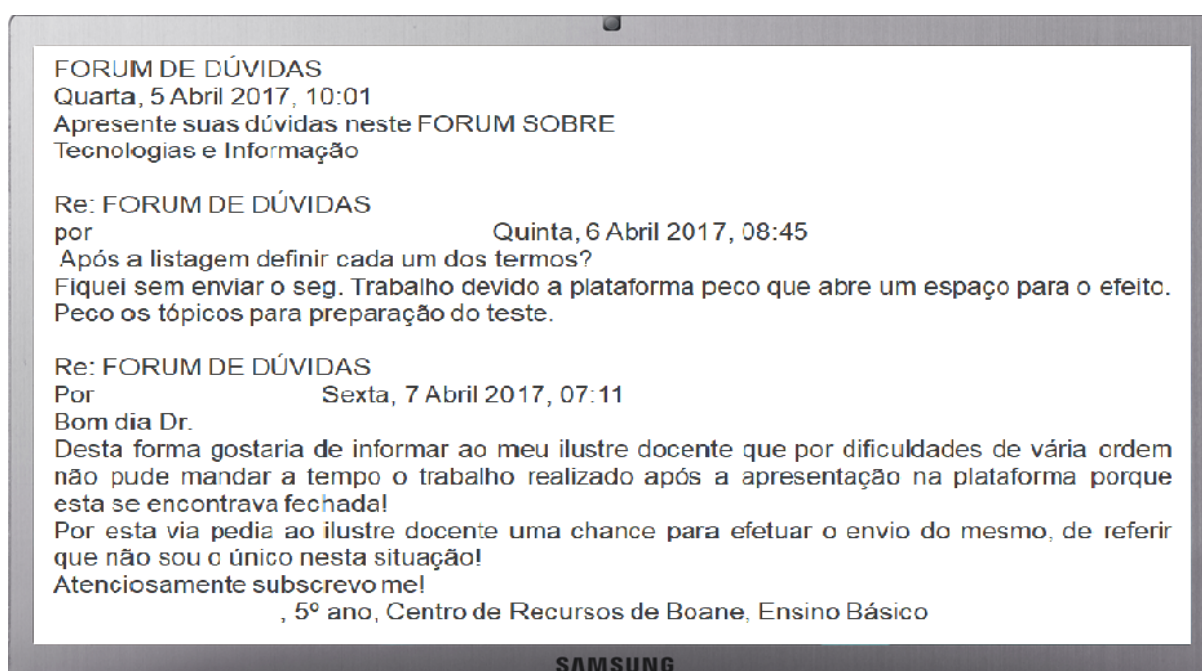
(...) consegui verificar que os professores-estudantes só interagem quando o docente criava qualquer motivo para essa interação, entre eles não havia tal interação, não havia muito apoio assim entre professores-estudantes e isso fez me pensar que os nossos professores-estudantes, às vezes, interagem porque sentem que vão ser avaliados, caso contrário, cada um fica no seu

canto no que diz respeito ao uso desses ambientes virtuais, (...) [vide apêndice 2].

A partir da conversa com o tutor, podemos constatar que ele tem a noção do silêncio que se verifica no seio dos professores-estudantes, em termos de ausência da interação entre eles e com o tutor. Essa característica, de professores-estudantes apáticos e apagados como meros objetos, coisa muda e sem voz, coisa morta, desprovida de uma consciência, pode advir provavelmente da matriz monológica da prática pedagógica, que é recorrente na tutoria em EAD, como uma transposição didática da prática docente presencial; e, por último, pode ser que tenha a ver com questões culturais como, por exemplo, pedir autorização para poder falar, ou ter a palavra para poder intervir, contribuir, perguntar e colocar dúvidas, e os AVAs não disponibilizam o recurso para tal pedido de autorização. Aliás, anteriormente fiz menção, no estado da arte desta tese, a essa questão cultural da “pedagogia do silêncio” que se deve ter em conta na EAD.

Entretanto, no contexto em que os professores-estudantes sabem que serão penalizados por uma apreciação de trabalhos, como forma de avalia-los, para obterem a nota na pauta; nesse contexto, há pronunciamento como aconteceu no *fórum* de dúvidas (vide imagem 14).

Imagem 14: fórum de dúvidas



Fonte: o pesquisador

Na imagem 14, os professores-estudantes não apresentam dúvidas, mas sim uma lamentação por não conseguirem submeter os trabalhos que seriam avaliados e aos quais seriam atribuídas notas que podiam conferir o seu aproveitamento; só o fizeram por esse motivo. Entretanto, por que não conseguiram submeter os trabalhos no devido tempo? Aqui entraram as questões técnicas e de infraestrutura em relação a Internet no campo empírico. Refiro-me, por um lado, à oscilação da corrente elétrica, no local onde está alojado o servidor da plataforma *Moodle*; a largura de banda que os professores-estudantes dispõem para acessar o *Moodle* e, por outro, à questão da competência digital por parte de alguns professores-estudantes.

A partir da interação dos sujeitos da pesquisa com a tutoria, constata-se que a relação que se estabeleceu entre o tutor e os professores-estudantes nos processos discursivos, se organizou em torno de uma ideia formadora monológica; o conteúdo foi também trabalhado monologicamente, embora estivesse disponível para uma coletividade no AVA do *Moodle*.

A tutoria concebida na matriz monológica assume-se como “a falsa tendência para a redução de tudo”, neste caso, a redução dos professores-estudantes, redução da relação tutor/professor-estudante “a uma única consciência, para dissolução da consciência do outro (do sujeito da compreensão) nela” (BAKHTIN, 2011, p. 377). Nesse sentido, a compreensão perde o seu próprio lugar porque ela não é completada pela própria consciência e, por outro lado, se perde a produção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem ao se construir o conhecimento.

Em suma, por meio da observação, foi possível ver e entender a interação (ou a falta dela) realizada no AVA do Moodle, através do acompanhamento dos discursos da tutoria e dos professores-estudantes nas aulas virtuais. A dinâmica relacional entre o tutor e os professores-estudantes pôde predispor a certo tipo de discurso, tipificado por Bakhtin (2015), a partir de suas análises literárias, como discurso objetificado.

5.3 FASE 2. PESQUISADOR-PARTICIPANTE NO MICROCONTEXTO DA DISCIPLINA VIRTUAL INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Nesta fase, enquanto um eu-pesquisador busquei estabelecer condições para uma dinâmica relacional de interação dialógica no AVA de *WhatsApp* da EAD, por meio de proposições disparadoras, compreendidas como enunciado discursivo do

pesquisador-participante. Essas proposições disparadoras entraram em interação com as réplicas enunciativas dos professores-estudantes e com as consignas do tutor, predispondo a certos tipos de discurso e suas variantes, conforme a categorização proposta por Bakhtin (2015), a qual procura relacionar os enunciados discursivos produzidos com a maneira como esses enunciados se dirigem a alguém, ou então, a ninguém em especial, estando focado apenas no conteúdo referencial ou temático em tela.

A análise dessa segunda fase tem a ver com os dados produzidos no AVA do grupo de *WhatsApp* dos sujeitos de pesquisa. Assim, temos, lado a lado - buscando a horizontalização das relações (numa contraposição às relações de caráter monológico e vertical entre cursistas e formador) -, o enunciado discursivo do pesquisador-participante e/ou tutor e o enunciado discursivo dos professores-estudantes.

Aqui propusemos, para o curso em andamento, condições consideradas de interação dialógica, no AVA, tendo, como ponto de partida, os contextos enunciativos decorrentes da interação inicial do tutor e professores-estudantes na EAD, adicionando ao AVA da plataforma *Moodle*, o *link* (<https://chat.whatsapp.com/FF6EtzJBLMV63YUMKhrQX6>).

Interagir dialogicamente, no AVA do grupo de *WhatsApp* com o tutor e professores-estudantes, visaou: à polifonia dialógica das vozes em relação, com vistas ao debate de idéias e à busca de conhecimento válido científico; à produção de sentido, numa perspectiva ética e estética, na EAD, ou seja: cada um levar em consideração o outro e a voz do outro em sua interlocução e, ao mesmo tempo, pela reflexão do tema em debate, produzir acabamentos, posicionando-se; à responsabilidade autoral na produção de pensamento e decorrentes posições enunciativas. Alguns aspectos observados:

- **Primeiras impressões no AVA do grupo de *WhatsApp*.**

Com a criação do AVA de *WhatsApp* surgiram as primeiras impressões dos enunciados discursivos dos professores-estudantes, do tutor e do pesquisador-participante. A seguir são apresentados alguns exemplos de enunciados discursivos.

Exemplo de enunciados que expressam as primeiras impressões:

[21:38, 5/6/2017] **[EP-E 22]**: Boa noite colegas. Já estou no grupo, valeu. Estudantes da Turma 1, tem atividade na plataforma. Deverão aceder ao link q está na plataforma para entrar a atividade sobre conteúdos digitais. CONTEÚDO DIDÁCTICO DIGITAL.pdfPDF165 Kb.

[06:30, 6/6/2017] **[EP-E 22]**: Bom dia colegas quem já conseguiu entrar na plataforma? Eu não estou a ter acesso.

[07:09, 6/6/2017] **[EP-E 23]**: Consegui entrar na plataforma. A única novidade é o link do convite para entrar no *WhatsApp* e, creio que todos recebemos. Quanto à atividade, o docente já disponibilizou no grupo. Caso tenha percebido mal, peço aos colegas que acessaram a plataforma para clarificarem.

[08:34, 6/6/2017] **[EP-E 22]**: Obrigado colega.

[09:51, 6/6/2017] **[EP-E 31]**: Bom dia colegas, e muito obrigada pela atualização.

[09:59, 6/6/2017] **[EP-E 32]**: Bom dia Docente e colegas.

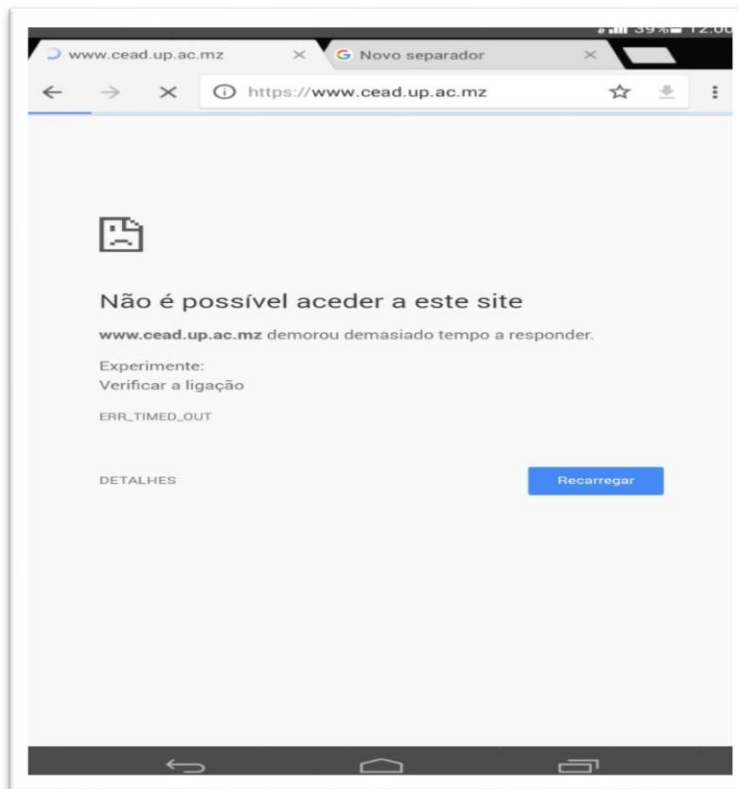
[10:33, 6/6/2017] **[EP-E 20]**: Bom dia, demorou chegar, mas sim já chegou! Obrigado!

[11:25, 6/6/2017] **[EP-E 32]**: Obrigado por vezes a nossa localização tem influência no uso da tecnologia, veja que quando houver problemas de energia elétrica a nossa operadora funciona com enormes dificuldades, cá na Ilha.

[11:33, 6/6/2017] **[EP-E 12]**: Verdade at a distância influencia, isto é, inhaka eu estou muito mal só consigo mandar textos, mas abrir a plataforma, e-mail não tenho como, precisa de rede de verdade e um pequeno vento 2 a 3 dias sem energia triste to a passar mal mas muito.

[11:42, 6/6/2017] **[ETutor]**: Bom dia turma. A atividade já está na plataforma/

[12:02, 6/6/2017] **[EP-E 32]**: Esta é a informação que me aparece na minha tentativa de aceder a plataforma.



[12:57, 6/6/2017] **[EP-E 5]**: Espero que haja uma interação produtiva, neste grupo!

[15:31, 6/6/2017] **[ETutor]**: Use sem www UP-CEADcead.up.ac.mz

[15:32, 6/6/2017] [ETutor]: Apenas <https://cead.up.ac.mz>.

[15:37, 6/6/2017] [EPesquisador]: Boa tarde turma.

[15:40, 6/6/2017] [EP-E 12]: At AK não consigo aceder. EPA tá mal isso to AK a falar com colega Adérito pra ver se conseguiu, mas nada [vide o apêndice 1].

Acima, ilustramos as primeiras impressões de alguns enunciados discursivos em relação ao uso AVA de WhatsApp, como se pode ver, alguns professores-estudantes tiveram acesso sem dificuldades nos primeiros dias, como foi o caso dos EP-E23, EP-E20, EP-E22, EP-E5. Outros professores-estudantes tiveram dificuldades de acesso, como foi o caso dos EP-E12, EP-E32.

As dificuldades residiram na falta de infraestrutura robusta em termos de corrente elétrica, porque sempre havia corte de energia quando houvesse vento, essa era a dificuldade de EP-E12. Para o EP-E32, a dificuldade consistia em digitalizar mal o endereço de acesso ao AVA. Mas depois todos conseguiram usar o AVA de *WhatsApp*. Como o aplicativo *WhatsApp* apresenta-se mais informal e há liberdade para interação entre os participantes do grupo, nota-se logo, em comparação com o que ocorria na plataforma formal do curso (ver 5.1 e 5.2), maior participação espontânea dos professores-estudantes, tanto para narrar suas dificuldades com a tecnologia, como para expressar suas expectativas em relação à modalidade de interação, ou para buscar ajudar o colega, indicando como fazer o acesso à plataforma. Dessa relação mais solidária participa também o tutor, sem diferenciar-se dos demais.... Esse discurso mais livre e espontâneo contrasta com o discurso anterior, que os professores-estudantes desenvolviam no cumprimento das tarefas, rigidamente orientadas pelo tutor, as quais predispuham a uma simples reprodução dos discursos (textos e outras mídias) disponibilizados para estudo.

- **Expectativas em relação ao uso do AVA do *WhatsApp***

No seio dos professores-estudantes havia muita expectativa em relação ao uso do AVA de *WhatsApp*, porque se sentiam mais familiarizados com esse ambiente do que com o AVA do *Moodle*. O EP-E5 já manifesta explicitamente essa expectativa no AVA de *WhatsApp*, assim como os outros EP-E28, EP-E22. Veja-se a seguir:

[16:09, 6/6/2017] [EP-E28]: Gostaria de saber se o chat será aqui pelo WhatsApp ou na plataforma!?? Se fosse pelo WhatsApp seria bom uma vez estamos a ter dificuldades de acesso ao sistema *Moodle*.

[16:11, 6/6/2017] [EP-E22]: Acho k pode ser aqui para todos interagimos sem dificuldades, vamos esperar do tutor.

[16:11, 6/6/2017] [EPesquisador]: A interação é no WhatsApp [vide o apêndice 1].

De acordo com as primeiras impressões e as expectativas manifestas pelos enunciados discursivos dos professores-estudantes, pode-se dizer que o AVA de *WhatsApp* foi acolhido com satisfação, parecendo ser um ambiente mais fácil de usar, para os professores-estudantes, em relação ao AVA de *Moodle*.

5.3.1 Discurso do Pesquisador-Participante

O discurso do pesquisador-participante é em forma de proposições disparadoras, perguntas e esclarecimentos do conteúdo em estudo, além de tarefas com instruções.

Para o estudo do conteúdo programático, ou **conteúdo didático digital**: disponibilizaram-se materiais de leitura do módulo da disciplina⁴⁶ e, também, instruíram-se aos professores-estudantes para que fossem pesquisar na internet o mesmo conteúdo para leitura complementar, como se pode ver pelo enunciado do pesquisador e do tutor em forma de instrução para a realização da tarefa (vide a imagem 15).

⁴⁶ As páginas correspondentes ao conteúdo didático digital do mesmo módulo. GUILUNDO, Elidio Joaquim. Lição nº 3. Conteúdos Didáticos Digitais. In, GUILUNDO, Elidio Joaquim. Manual de Educação e Inovação Tecnológica. Curso de licenciatura em Ensino Básico e Curso de licenciatura em Administração e Gestão da Educação. Departamento de Ciências de Educação e Psicologia. Universidade Pedagógica. Maputo, (s/d). pp.67-74.

Imagem 15: Enunciado discursivo do pesquisador



Fonte: Pesquisador

- **Discurso do pesquisador em forma de proposição para o estudo do Conteúdo didático digital.**

Depois de todos os professores-estudantes conseguirem acessar o AVA de *WhatsApp*, formulamos proposições disparadoras sobre os conteúdos disponíveis nos materiais didáticos e que os professores-estudantes já tinham lido e estudado. A proposição disparadora não só serve para convidar os professores-estudantes, pesquisador e tutor a se posicionarem, fazerem perguntas e darem respostas, mas também para dar espaço à assunção de diferentes posicionamentos, por parte de consciências isônomas, enquanto vozes participantes do debate, relacionado à matéria em estudo, em um contexto dialógico.

Veja-se a proposição:

[15:46, 6/6/2017] [EPesquisador]: apesar das dificuldades, vamos interagir sobre a proposição: A partir do conceito, critérios de qualidade e apresentação do conteúdo didático digital, cada estudante (vai dizer a partir de que mídia aprende mais e justificar) e tutor, vamos interagir sobre a forma de construção do conhecimento na aula [Vide apêndice 1].

A proposição disparadora pode dar uma liberdade e independência aos professores-estudantes para que concebam e entendam a sala de aula (ou onde existir um ou mais sujeitos), como um lugar para a troca de ideias ou o debate: as ideias e os discursos não são apanágio do tutor, do pesquisador, ou de um ou outro estudante, aliás, ninguém é detentor exclusivo da palavra, porém, as enunciações discursivas estão disponíveis a todos, de forma que o que cada sujeito fala ou escreve é, na verdade, um posicionamento diante do debate onde todos têm direito a voz.

Também a proposição disparadora oferece oportunidade aos professores-estudantes de refletirem que a sala de aula não é o espaço depositário das respostas corretas, como a escola nos habituou a considerar, a partir da reificação do dualismo 'certo' ou 'errado'; a sala de aula é um espaço que dá oportunidade para o processo de amadurecimento de posicionamentos, porque é nesse exercício de tornar suas as palavras que antes são dos outros, que cada um contribui para a construção das ideias e, por extensão, transforma-as em conhecimento; que cada um produz um saber de horizonte ampliado, cuja composição vem dessa possibilidade de dialogar com os outros e suas diferenças de pontos de vista e de posicionamentos.

Veja-se a proposição:

[16:41, 7/6/2017] [EPesquisador]: Turma, vamos continuar discutindo sobre o conteúdo didático digital, mas é oportuno passarmos para a outra proposição. A partir dos tópicos Computador na Escola, TICS na Escola e Ambiente Virtual de Aprendizagem, cada estudante vai dizer como esses tópicos tornaram se importantes e relevantes como estudante de EAD e como professor na escola onde trabalha [Vide apêndice 1].

A proposição disparadora do pesquisador, como vimos anteriormente, não só se limita a resgatar os aspectos individuais e coletivos dos conteúdos trabalhados na fase em que o pesquisador observava, como também se propõe a promover interações sobre os tópicos estudados, tendo em conta as relações sociais e culturais dos professores-estudantes, no contexto da formação e profissional, permitindo a construção de determinados conhecimentos e a produção de sentidos.

Também a proposição possibilita, de saída, que os participantes assumam diferentes respostas ou diferentes pontos de vista e sugestões, de maneira que os professores-estudantes reflitam juntos com o pesquisador e tutor, o conteúdo que foi antes trabalhado monologicamente. E ao refletirem juntos não há espaço para a concorrência ou competição, há tão somente confronto de ideias que podem produzir

sentidos e oportunizar diferentes formas de trazer ou buscar soluções a uma determinada questão, porque existe a colaboração e a construção conjunta.

Bakhtin (2015), ao produzir uma categorização norteadora para as análises sobre o grau de dialogicidade dos enunciados - enquanto ocorrências discursivas entre interlocutores -, em uma determinada situação, o faz, em princípio, para guiá-lo nas interpretações analíticas literárias, de como o autor se relaciona com as personagens ou os narradores das tramas...⁴⁷

Nós buscamos perceber as situações pedagógicas de sala de aula, também, como uma trama que se desenrola entre professor/tutor e estudantes/participantes da aula. E como estamos a avaliar o grau de dialogicidade das relações dialógicas, na sala de aula virtual, ou AVA, da EAD, temos, também, que fazê-lo mediante interpretação analítica dos enunciados que se produzem nessa relação pedagógica.

Bakhtin (2015) propõe, em princípio, três casos principais, os dois primeiros tipos (a) e (b) sendo considerados monovocais, que abrem espaço para o monologismo; e o terceiro (c) de caráter bivocal, que caracteriza a interlocução dialógica em graus variados:

a) o discurso referencial focado tão somente no referente ou conteúdo temático, que nós entendemos possa ser aquele discurso do professor em aula expositiva, tipo palestra.

b) o discurso focado no outro, mas que não o escuta, nem leva em conta suas posições ou colocações, ou seja, não legitima a voz do outro; trata-se de um discurso autoritário (i), que procura representar o outro, ditando-lhe o que fazer, o que por sua vez, no outro, gera um discurso objetificado (ii), ou um discurso representado, sem qualidade autoral. Este discurso produz uma relação assimétrica, verticalizada, entre interlocutores, em que uma voz domina a outra. Estes discursos (autoritário e objetificado) não são novidades nas salas de aula e costumam assim se apresentar:

⁴⁷Essa categorização dos tipos de discurso, efetuada por Bakhtin, e suas implicações para pensar as relações interacionais, na sala de aula, foi tema de encontro no seminário “Conceito Bakhtiniano de Polifonia: Implicações para Pesquisa-Formação”, no segundo semestre de 2017, ministrado pela professora orientadora Dra. Margarete Axt, nos Programas de Pós-Graduação de Educação e de Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

(i) de um lado, o discurso orientado para o discurso do outro, mas para direcioná-lo rigidamente na sua performance, o qual entendemos possa ser aquele tipo de orientação do professor em forma de consignas que exigem o cumprimento de determinada tarefa, mas que não envolvem o estudante em um compromisso de responsabilidade autoral, na medida em que não houve um compartilhamento decisório, tratando-se apenas de uma tarefa “para o professor”; esse discurso de orientação rígida, ou de representação - que representa o outro *a priori* como não tendo autonomia -, pensamos ter sido a principal característica da relação pedagógica do tutor com os professores-estudantes, na primeira fase, marcada pelos enunciados na forma de tarefas/atividades ou consignas de orientação (“responda ao questionário”, “faça um resumo de 4 páginas” etc.);

(ii) já, de outro lado, o discurso do outro (o estudante), que se submete a essa representação sem questionamento à consigna de orientação e a cumpre rigorosamente, mas sem compromisso autoral, dando margem para cópias, plágios, falta de cuidado com a autoria das ideias alheias, de um modo geral, pensamos que possa ser: o “discurso representado” de que fala Bakhtin (o discurso que representa, literalmente, mas sem compromisso, a consigna de orientação do professor, o discurso “feito para o professor”), ou “discurso objetificado” de alguém que perdeu sua voz porque não a tem reconhecida, e por isso, nesse caso, é tratado a título de “objeto” mudo (pois não existe sujeito mudo, todo sujeito tem algo a dizer, tem a sua palavra e a sua voz, desde que reconhecida pelo outro, se não a tem reconhecida torna-se objeto). Em outras palavras, a falta de compromisso do professor-estudante, quanto à responsabilidade autoral pelo seu trabalho (os enunciados em forma de questionário, resumo etc.), estaria denotando simplesmente a submissão, não engajada, do mesmo ao discurso da tutoria. Nossa análise dos discursos dos professores-estudantes aponta para um discurso objetificado, como característica principal, na primeira fase;

c) o discurso bivocal, voltado ao mesmo tempo para o conteúdo temático e o contexto do outro, levando em conta o discurso alheio (o “segundo contexto”, como aponta Bakhtin (2015)). Pensando a proposta bakhtiniana para o contexto

pedagógico, consideramos que isso possa ocorrer, pelo menos, de duas maneiras:

(i) o convite ao diálogo direto, em que temos pelo menos dois interlocutores que se escutam mutuamente e levam em conta a palavra do outro; e são capazes de produzir acabamentos sobre os temas em debate, pela reflexão e refração do pensamento em novas possibilidades, novas situações, novos horizontes. Seria o caso em que o professor (dialógico e, nesse sentido, democrático) convida o estudante ao debate, ou às decisões compartilhadas, e respeita sua voz, levando-a em consideração, na tomada de decisões. Aqui temos a oportunidade para o discurso bivocal (ou multivocal), dividido entre interlocutores com pontos de vista (vozes) diversos, em que cada posicionamento, na forma de enunciados, depende da corrente dialógica que se instaura no coletivo. O discurso bivocal (ou multivocal) se constrói no coletivo polifonicamente. É essa intenção que se percebe nas proposições disparadoras do pesquisador-participante, até agora (“vamos interagir sobre a forma de construção do conhecimento na aula”; “cada estudante vai dizer como esses tópicos tornaram se importantes e relevantes como estudante de EAD e como professor na escola onde trabalha”; “vamos continuar discutindo sobre o conteúdo didático digital, mas é oportuno passarmos para a outra proposição”). Há uma clara intenção de convidar o professor-estudante ao debate, e de fazer-lhe a escuta, de integrar seriamente o segundo contexto, as várias vozes, na reflexão conjunta, além da manutenção no foco do conteúdo temático (“sobre a forma de construção do conhecimento na aula”; “como esses tópicos tornaram se importantes e relevantes”; “sobre o conteúdo didático digital”).

(ii) a incorporação no interior do próprio discurso, do discurso do outro, sem apagar-lhe a sua voz. Conhecemos também essa modalidade, no discurso pedagógico, em que o professor pautado pelo dialogismo, ao produzir seu discurso, busca horizontalizar as relações tornando-as mais democráticas, de um lado, mas mesmo assim, de outro lado, não pode abandonar completamente a tradição do discurso pedagógico em seu tom de orientação, nem seu foco no conteúdo temático. Percebe-se, latente no discurso (que busca o diálogo) do pesquisador-participante, a orientação

dada para o discurso do outro/tutor - b(i) -, mesmo que de maneira mais leve, e guardando certa distância em relação a esse discurso pedagógico da tradição. O fato de marcar, ou de “convencionar”, essa distância entre os dois discursos – da tradição e do convite ao diálogo –, sem fundir as vozes, é que torna o discurso do pesquisador-participante bivocal; dizer bivocal é o mesmo que dizer dialógico ou “convencional” (BAKHTIN, 2015). Assim, o efeito geral desse discurso é que ressalta a primeira voz (do pesquisador-participante) com o convite para o diálogo, um diálogo ao mesmo tempo com foco temático referencial (“vamos interagir”; “cada estudante vai dizer”; “vamos continuar discutindo”; “é oportuno passarmos para a outra”).

No AVA do *WhatsApp*, pode-se dizer, então, que os enunciados discursivos do pesquisador-participante em forma de proposições disparadoras caracterizam uma intervenção do tipo de discurso dialógico. O pesquisador usa o discurso de um outro, como discurso de um outro, sem apagá-lo no interior de seu próprio discurso e “assim lança uma leve sombra objetificada sobre esse discurso” (Bakhtin, 2015, p. 217), na medida em que a voz do outro (encarnando a voz do tutor e da tradição pedagógica) leva a marca do tipo b(i). O pesquisador-participante incorpora em seu discurso “um conjunto de procedimentos” do discurso de “uma outra pessoa precisamente como expressão de um ponto de vista específico” (no caso, a tradição pedagógica, na voz do tutor), “por isso uma certa sombra objetificada recai principalmente sobre o ponto de vista” (p. 217).

5.3.2 Discurso dos Professores-Estudantes

O discurso dos professores-estudantes é em forma de afirmações, respostas, comentários, dúvidas, perguntas, etc. a partir das proposições disparadoras do pesquisador-participante.

- **Em relação à primeira proposição disparadora do pesquisador**

Os enunciados discursivos dos professores-estudantes apresentam várias possibilidades de réplicas enunciativas voltadas para o enunciado discursivo do pesquisador ou do tutor ou de outro professor-estudante, em forma de resposta, dúvida, concórdia, discórdia, um confronto e embate de vozes que se digladiam como consciências isônomas sem a pertença de um lugar de destaque para uma ou outra

voz. Todas vozes estão no plano horizontal voltadas para a formação no contexto dialógico, como ilustram alguns enunciados, a seguir.

Exemplo de enunciado aberto ao diálogo, em forma de um posicionamento afirmativo:

[16:56, 6/6/2017][EP-E28]: A partir do conceito, conteúdo digital, tenho a dizer que para aprendizagem, uso mais a *Internet e world wide web*. Por essa ser uma mídia que dispõe de muita informação e de fácil acesso desde que tenhamos dispositivo para tal, isto é, um computador ou um telefone celular com capacidade de acesso[vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados em forma de uma pergunta que mobiliza para participação: “[**16:59, 6/6/2017**][EPesquisador]: [E22] e [E28] usam mais a web. E outros?” [vide o apêndice 1]. Aqui, além do enunciado mostrar abertura ao diálogo concreto, claramente marcado pela interrogação, há, latente no discurso c(i) do pesquisador-participante, uma preocupação com a orientação dos rumos da participação coletiva, o que aponta para uma voz da tradição pedagógica, caracterizando o discurso incorporado ou voltado para o outro (c(ii)).

Exemplo de enunciados em forma de uma pergunta que pede esclarecimento em relação à participação: “[**18:55, 6/6/2017**][EP-E12]: Mas quero saber se podemos colocar algumas dúvidas aqui acerca do mesmo?” [vide o apêndice 1]. Aqui, também o enunciado do professor-estudante, denota além do discurso aberto ao diálogo concreto, c(i), um outro discurso (ou discurso de um outro), latente – c(ii), incorporado como uma segunda voz, anunciando veladamente a sombra da voz da tradição pedagógica que coíbe, via de regra, a participação ativa do estudante...

Exemplo de enunciados em forma de uma resposta à pergunta que pedia esclarecimento: “[**19:04, 6/6/2017**] [EPesquisador]: Sim podem colocar dúvidas, comentar a resposta do outro.” [vide o apêndice 1]. Novamente o discurso bivocal c(i), da abertura ao diálogo concreto, e c(ii) da voz da tradição pedagógica, que autoriza uma participação. Os próximos enunciados, do tutor e do pesquisador-participante seguem a mesma direção, conjugando c(i), discurso aberto ao diálogo concreto, e c(ii), voltado ao discurso do outro, ou seja, incorporando em seu próprio discurso, o discurso de um outro, no caso, o da voz da tradição pedagógica, garantidora da supervisão do coletivo.

Exemplo de enunciados em forma de posicionamentos apreciativos:

[22:50, 6/6/2017][ETutor]: Boa noite Turma. Aprecio as vossas preferências relativo aos conteúdos didáticos digitais. Não se esqueçam q tudo q é conteúdo educativo na forma digital (0 e 1) é o nosso objeto de estudo.

[22:50, 6/6/2017][ETutor]: Não confundam a tecnologia com o conteúdo

[22:52, 6/6/2017][ETutor]: A Web, Internet São tecnologias sobre os quais os conteúdos didáticos podem se propagar

[22:56, 6/6/2017][ETutor]: Um exemplo de conteúdo didático digital seria um vídeo aula, uma simples aula em *Word*, pdf, etc.

[22:58, 6/6/2017][ETutor]: Continuação de boa interação. Não se esqueçam de ler o módulo e outros ficheiros sobre o assunto em causa! [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciado em forma de posicionamentos de motivação para se participar:

[13:54, 7/6/2017][EPesquisador]: Boa tarde turma. As nossas interações mostram o posicionamento de cada um em relação aos conteúdos didáticos digitais na aprendizagem. Este posicionamento como estudante é bom, mas gostaria de ouvir os estudantes que ainda não disseram nada.

[13:58, 7/6/2017][EPesquisador]: E aprecio os dizeres de cada estudante. Continuem assim.

[14:23, 7/6/2017][EPesquisador]: Nós como turma, podemos acolher e considerar o silêncio de alguns estudantes como participação no diálogo? [vide o apêndice 1]

Exemplo de enunciado em forma de pergunta que pede resposta em relação ao conteúdo em debate e o respectivo questionamento de confrontação:

[14:34, 7/6/2017] [EP-E12]: Só uma pequena dúvida, gostaria de saber se há diferença entre internet e web? ou melhor a diferença em dizer "eu uso a web e o outro dizer eu uso web?"

[14:35, 7/6/2017] [EP-E12]: Pode parecer não ter sentido mas gostaria de saber dos colegas e espero que deem sentido a minha questão

[15:05, 7/6/2017][E12]: Quiz dizer isso 🤔(ou melhor a diferença em dizer " eu uso a web e o outro em dizer uso internet?)

[15:09, 7/6/2017][E15]: "Uso" quem? Acho que a partir da conjugação verbal pode-se identificar o sujeito. Seria nesse ponto de vista?

[15:14, 7/6/2017][E12]: Não me refiro as palavras, mas diferença entre web e internet colega.

[15:23, 7/6/2017][Tutor]: Boa pergunta. Aproveito Para Vos pedir para ver a diferença entre Internet com i maiúsculo e minúsculo.

[15:23, 7/6/2017][Tutor]: Internet vs *internet* [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados em forma de satisfação e agradecimento por se usar o AVA de *WhatsApp*. Observe-se que o discurso do professor-estudante, quando agradece a oportunidade de uma janela interativa, também tem incorporado em seu discurso c(i), de abertura ao diálogo, a sombra de outro discurso, caracterizando c(ii) – o discurso da voz da tradição pedagógica que não costuma oportunizar semelhantes experiências:

[16:05, 7/6/2017] [EP-E30]: Boa tarde colegas e ao docente especialmente! Escrevo esta mensagem para agradecer ao docente pelo facto de ter criado esta janela interativa pois eu não acessava à plataforma, agora farei -me presente nas aulas embora seja tarde mas vale a pena, muito obrigado!

[16:08, 7/6/2017][EPesquisador]: Fico satisfeito em saber que o *WhatsApp* far-te-á presente nas interações [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados em forma de resposta e comentário. Aqui o professor-estudante também apresenta um discurso bivocal, ao mesmo tempo c(i), inserido no diálogo concreto; e c(ii), quando incorpora, de maneira latente, o modelo explicativo da voz da tradição pedagógica:

[16:14, 7/6/2017][EP-E28]: Bem, há uma diferença muito simples entre a *web* (*world wide web* ou *www*) e a *internet*, assim sendo, a *internet* é uma rede que conecta milhões de computadores pelo mundo enquanto que a *web* é uma das várias ferramentas de acesso à *internet*. Portanto, é através da *internet* que podemos trocar emails, *whatsApp* ou outras mensagens instantâneas. A *web* uso o protocolo *http* ou *www*, e para promover serviços depende de navegadores como por exemplo o *Chrome* ou a *internet explore*. Espero ter ajudado com a dúvida do colega [E12].

[16:18, 7/6/2017][EP-E28]: Quanto a diferença entre *internet* com o "i" minúsculo e *Internet* com "I" maiúscula, pessoalmente não vejo essa diferença, se existir irei aproveitar aprender.

[16:22, 7/6/2017][EPesquisador]: Existe diferença entre *Internet* e *internet*. Nós vamos procurar a resposta juntos e [EP-E28] saberá [vide o apêndice 1].

Como vimos, os enunciados discursivos do professores-estudantes interagiram dialogicamente ao mesmo nível com os enunciados discursivos do pesquisador e do tutor, claramente caracterizando o tipo de discurso c(i), discurso bivocal, ou multivocal, distribuído no coletivo de várias vozes, todas conectadas umas às outras; e, em diversos momentos, apresentando também um discurso c(ii), em que um outro (no caso, o que estamos denominando de a voz do professor/tutor da tradição pedagógica) se manifesta de forma latente, no mesmo discurso, como uma segunda voz, ou um segundo contexto ativo. Tivemos enunciados discursivos dos professores-estudantes que se posicionavam afirmando, agradecendo, exprimindo incertezas, tecendo comentários, fazendo perguntas, contrapondo por confrontos às questões colocadas no AVA de *WhatsApp*, manifestando uma satisfação por contentamento por estar a usar o *WhatsApp* na formação, expressando apreciação.

Por sua vez, os enunciados discursivos do pesquisador-participante expressavam perguntas e posicionamentos motivadores, faziam comentários e apresentavam respostas mobilizadoras a partir de questões dos professores-estudantes em relação à sua própria proposição disparadora. Neste caso, o tipo de discurso bivocal enquadra-se, tanto em c(i) – aberto ao diálogo concreto com outras vozes -, quanto em c(ii), incorporando em seu próprio discurso de caráter dialógico, outra voz, uma segunda voz – a do professor ou tutor da tradição pedagógica, que

intenciona orientar o grupo na discussão, produz acabamentos apreciativos a respeito do desempenho coletivo etc.

Também o enunciado discursivo do tutor se caracterizou pelo tipo de discurso bifocal c (i) e c(si), participando ativamente do diálogo coletivo com um grupo, por um lado; e, por outro, trazendo posicionamentos apreciativos em relação à participação dos professores-estudantes, assim como questionamentos sobre os posicionamentos dos professores-estudantes em relação aos conteúdos didáticos digitais. No quesito seguinte, observaremos, em graus diversos, os mesmos discursos bivocais, do tipo c, de característica c(i), abertos ao diálogo concreto entre os participantes do curso; e/ou de característica c(ii), incorporando em um mesmo discurso duas vozes, num exercício de explicitação do caráter dialógico dos enunciados que compõem a segunda fase da pesquisa, em um AVA (de *whatsApp*) na EAD.

- **Em relação à segunda proposição disparadora do pesquisador**

Os enunciados discursivos dos professores-estudantes ilustram, por um lado, como pode ser uso do computador na escola, TIC's na escola e AVA, tendo em conta a infraestrutura como sala de informática, formação do próprio professor para a disciplina de TIC's, sua integração como disciplina curricular e a perspectiva didático-pedagógica para a intervenção na sala de aula e, por outro, questionam como usar as novas tecnologias nas zonas rurais, onde as aulas são debaixo das copas das árvores "sala de aula sombra", onde os telefones não acessam Internet; e no contexto dialógico temos enunciados discursivos que assim expressam:

Exemplo de enunciados discursivos em forma de explicações ou justificações de uso das TIC's como professor e como estudante (discurso tipo c(i) e c(ii)):

[17:05, 7/6/2017][EP-E28]: Bem como estudante do EAD e professor de profissão, tenho a dizer que estes tópicos tornaram se muito importantes, primeiro, como estudante, abriu me uma visão ampla sobre o conhecimento e uso das tecnologias e novas tecnologias, antes não sabia diferenciar estes dois termos, e ainda que permite uma conexão entre os estudantes e os tutores ou docentes a tempo útil, facilitam as interações, discussão de conteúdos e de aprendizagem num sentido virtual, e ainda possibilita ao estudante o contato direto e manuseio de ferramentas tecnológicas, e como professor, são importantes pois possibilitam um ambiente de salas virtuais, onde o professor pode interagir com os estudantes que se localizam em diferentes lugares, e garantem a participação de todos ao mesmo instante.

[17:26, 7/6/2017][EP-E15]: Atividade número-2. Relevância do computador, TIC's e AVAs. Para mim como estudante do EAD, estas ferramentas são facilitadoras para o meu aprendizado a distância pois, oferecem condições de interação, colaboração produção de conhecimentos e de aprendizagem

baseado na internet. Em especial os AVAs, são imprescindíveis nas modalidades de ensino à distância, porque propiciam o desenvolvimento de actividades colaborativas, além do alto controle e monitoramento dos usuários. É no AVA onde acontece a maior parte da interacção entre os estudantes, o conteúdo e os docentes. Ao que se refere aos TIC's, são de extrema importância para mim na medida em que é possível ter acesso aos conteúdos de forma rápida, em ambientes de aprendizagem interativo e inovador, tenho a possibilidade de buscar informações desenvolvendo a autonomia, a trocar de experiência com os meus colegas do curso, a possibilidade de assistir aulas, realizar actividades, contribuir, esclarecer dúvidas, consultar material de estudo em qualquer horário e lugar. Em relação a relevância para mim como professora: Um professor na actualidade não deve ser aquele que transmite informações aos seus alunos, mas sim, o facilitador, mediador da construção do conhecimento. Sendo assim esta ferramenta ajuda-me na aprendizagem, propiciando a transformação no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar é meu papel incentivar a aprendizagem e a curiosidade dos alunos, implementando a tecnologia no espaço educativo para que o aluno, saia da escola a entender e a manipular a tecnologia utilizada [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos, ilustrando que nem toda réplica enunciativa é imediata, ou seja, há réplicas enunciativas retardadas (discurso tipo c(i)):

[18:09, 7/6/2017][EP-E19]: Aprendo mais com internet, porque através da internet consigo navegar várias questões, consigo conversar, e receber e-mails, consigo interagir com colegas no *WhatsApp*.k tal?

[18:11, 7/6/2017][ETutor]: 🌐🌐á está uma dica para Internet vs Internet

[18:12, 7/6/2017][ETutor]: Dizia internet vs Internet

[18:14, 7/6/2017][ETutor]: O serviço ponto 24 faz parte de internet é não de Internet [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos em forma de agradecimento por se usar WhatsApp e o reconhecimento da facilidade para a interacção (discurso tipo c(i) e c(ii)):

[19:37, 7/6/2017][EP-E7]: Boa noite colegas e ao docente em especial, vim por meio desta manifestar o meu agradecimento pela criação deste grupo, visto que não acessava a plataforma, quero desde já informar que farei-me presente nas aulas ainda que esteja atrasada.

[21:27, 7/6/2017][EP-E20]: Boa noite turma, esta é uma chance que nos foi proporcionado para podermos interagir acerca dos muitos conteúdos da cadeira de TIC's e da própria internet assim como a web que agora conseguimos estabelecer a diferença entre esses dois conceitos. No WhatsApp a interacção vai maior porque não apresenta tantas dificuldades de acesso em relação a plataforma. Eu na verdade colegas na plataforma não conseguia quase nada mesmo, mas agora vou poder participar ativamente duma outra maneira [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos em forma de constatação da falta de infraestrutura tecnológica nas escolas (discurso tipo c(i)):

[08:38, 8/6/2017][EP-E30]: Sendo estudante do EAD, quanto aos tópicos "computador na escola, TIC's e AVAS tenho a dizer que são fundamentais pois o mundo caminha a passos largos rumo a uma globalização efetiva, pelo que a busca de oportunidade depende do domínio das TIC's daí a grande importância. Moçambique precisa acelerar a disponibilização destas ferramentas para as escolas primárias e criar nas comunidades centros tecnológicos, de forma a potenciar a facilidade de aprendizagem e a integração da população ativa [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos em forma de pergunta para reflexão em torno da capacidade de infraestrutura tecnológica, em relação ao ter e saber usar ou não; e a resposta à pergunta em forma de posicionamento (discurso tipo c(i)):

[08:42, 9/6/2017][EP-E10]: Bom dia colegas! Gostava que fizéssemos uma pequena reflexão sobre o uso das TC's nas nossas escolas. Será que ter computador nas escolas é saber usar? Qual é a capacidade dos espaços físicos nas escolas?

[10:50, 9/6/2017][EP-E18]: É difícil fazer a reflexão nesse sentido, porque as nossas escolas não têm computadores para desenvolver AVAs, escolas que têm, é um que serve para trabalhos administrativo, seria possível se tivéssemos uma sala de informática nas escolas [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciado discursivo concordando com o enunciado anterior e colocando uma pergunta para reforçar e motivar os professores-estudantes a interagirem (discurso tipo c(i) e c(ii)):

[17:14, 12/6/2017][EPesquisador]: Concordando com a questão da [E10] e cada estudante olhando para a sua escola onde trabalha, qual seria a saída para usar as TIC's com os seus alunos na escola, havendo déficit de computadores ou sala de informática? [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos em forma de pontos de vistas de sugestão administrativa e sugestão pedagógica (discurso do tipo c(i)):

[19:21, 12/6/2017][EP-E15]: Boa noite colegas. Dependendo da realidade de cada escola, acho que o professor como guia devia fazer primeiro o levantamento dos alunos com telefones que tenham uma capacidade de internet e em segundo remeter a sugestão a direção da escola para que juntos passam dialogar com os encarregados de educação a fim de se criar mecanismo para esse efeito. É a minha sugestão.

[19:22, 12/6/2017][EP-E32]: Boa noite. Na verdade uso das TIC's conjuntamente com os alunos no âmbito do processo de ensino aprendizagem seria um desafio enorme, tendo em conta a realidade local, uma vez que primeiro não tendo infraestrutura para o efeito é exatamente difícil, mas acho que mesmo com o único computador (laptop) do professor ou emprestado, pode servir para os alunos agrupados em pequenos grupos, possam ser orientados de modo a que tenham uma noção do uso destas ferramentas; Por outro lado é preciso ter em consideração que, uma minoria de alunos possuem dispositivos que suportam algumas aplicações, até alguns mais curioso tem um conhecimento empírico sobre uso e acesso à algumas redes sociais, é a partir deste conhecimento que podemos potencia-los para o uso das TIC's no PEA [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos, descrevendo a falta de condições de base para o uso da tecnologia digital e o respectivo encorajamento (discurso do tipo c(i)):

[19:37, 12/6/2017][EP-E23]: Boa ideia colega [E-P32] vou experimentar. Mas, cada escola é uma realidade. No nosso país existem escolas que não dispõem de infraestruturas, recorrendo apenas às ditas "salas sombras", e muito menos corrente eléctrica. Nestas circunstâncias, a vontade e esforço do professor transformam-se num autêntico fracasso.

[19:41, 12/6/2017][EPesquisador]: [E23], é uma realidade que nos desafia profissionalmente [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos, concordando com o enunciado anterior e acolhendo a sugestão pedagógica de outro enunciado (discurso tipo c(i)):

[19:42, 12/6/2017][EP-E23]: Concordo plenamente.

[19:44, 12/6/2017][EP-E10]: Bravo colega [32]! De facto hoje em dia as crianças dispõem-se de uma memória excelente até podemos considerar um "chip", com o um único computador Podemos encorajar os a fazerem o uso para resolver problemas, buscar e sistematizar informações, fazer experiências, entre outras atividades oferecidas pelos diferentes meios de comunicação e informação [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos em forma de sugestão pedagógica e a respectiva explicação (discurso tipo c(i) e c(ii)):

[19:53, 12/6/2017][EPesquisador]: Em algumas "salas sombras", as crianças acessam redes sociais. Como podemos tornar esse ambiente em um lugar de aprendizagem com as crianças. Por exemplo, TPC na rede social.

[19:56, 12/6/2017][EPesquisador]: A criança a caminho de casa, regressando da escola a interagir com o professor sobre o TPC, colocando dúvidas e o professor dando feedback. A aula continua fora da "sala sombra" [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos em forma de pergunta para orientar a interação (discurso tipo c(i) e c(ii)):

[20:06, 12/6/2017][EP-E24]: Boa. Noite. Gostaria de saber que desafios para as crianças das zonas rurais para o uso das TIC's onde a maior parte das crianças não tem celulares até mesmo os pais [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos em forma de sugestão pedagógica (discurso tipo c(i)):

[20:09, 12/6/2017][EP-E32]: Com certeza. E se há algo que as crianças gostam de fazer atualmente é usar dispositivo Androide ou outros equiparados a este para postar fotos, fazer selfs. Veja só, peça os alunos com estes dispositivos postarem imagens das diferentes formas de relevo por exemplo, nomes dos heróis de Moçambique e depois irão partilhar esta informação com os outros [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos em forma de descrição da realidade de cada zona rural em termos de aquisição e uso de tecnologia (discurso tipo c (i)):

[20:20, 12/6/2017][EP-E10]: Colega [P-E24], hoje em dia as tecnologias têm tendência a alastraram do zumbi ao Índico, o que tem se verificado com frequência é nas zonas rurais não estarem ligados a uma rede local e a internet para tal.

[20:36, 12/6/2017][EP-E14]: Já existe uma tecnologia móvel, isto é, anda um trator que puxa uma carroça nas zonas rurais onde o sujeito pode navegar à vontade, abrir o seu e-mail ou enviar o trabalho, para tal tem caixinha onde mete uma seja de 5mts ou 10mts dá te acesso à internet. A tecnologia em Moçambique já é uma realidade tanto nas zonas rurais.

[20:39, 12/6/2017][EP-E12]: Se for verdade isso EPA ajudara, mas há aqui um porém, como fazer as tais pessoas terem conhecimento de acessar o mesmo? pke primeiro é o conhecimento e depois passa se para o acesso. Por exe.

[20:43, 12/6/2017][EP-E12]: dizia por exemplo aqui no distrito onde me encontro, na EPC inhaca Noge contam se, os alunos que usam telefones, e se usam são telefones que não tem acesso a redes sociais, por isso também concordo com o Moisés ainda é um desafio enorme, e mesmo até nós os próprios professor cá, ainda é um Luxo o computador nesse distrito. Boa noite.

[20:45, 12/6/2017][EP-E12]: Querendo dizer que os seus telefones não têm acesso a net [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos em forma de descrição das condições de disponibilidade de TIC's e seu uso na escola (discurso tipo c(i)):

[20:45, 12/6/2017][EP-E22]: Boa noite colegas, sobre as TIC's no campo já existem estas tecnologias, mas ela é feita de forma aleatória, estava se a falar sobre as TIC's nas escolas elas precisam de vários técnicos e equipamentos para sua boa implementação e para ter um sucesso no PEA, o k nós vemos nas escolas principalmente nas ES (escolas secundarias) existem salas de informática, mas não é administrada com um docente qualificado. Se tal escola tem um especialista na área os equipamentos não têm internet [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos em forma de descrição da proibição do uso de telefone na aula e a respectiva sugestão pedagógica (discurso tipo c (i)):

[20:47, 12/6/2017][EP-E22]: Aplicação as AVAs nas escolas só terão sucesso quando revogarem a proibição de celulares nas salas e abrirem espaço para a utilização do Androide num fórum certo.

[20:58, 12/6/2017][EP-E18]: Concordo chefe é preciso abrir se o espaço para o uso de telefone nas escolas uma vez que são os mesmos que dão acesso a NET, mas as crianças da escola primária que não tem celular como é que fica?

[21:06, 12/6/2017][EP-E22]: Este assunto teria grande impacto se esta cadeira tivesse início na 8 classe e todas escolas secundarias com salas virtuais, nenhum aluno faltaria.

[21:21, 12/6/2017][EP-E21]: O maior problema talvez não seria iniciar a sua leccionação na 8a classe ou não, mas sim talvez sugeria que as escolas pudessem estar equipadas para o efeito!

[15:46, 13/6/2017][EP-E2]: Concordo com o parecer de todos colegas, a verdade é que o desenvolvimento das TIC's coloca cada vez mais desafios aos professores, que são constantemente confrontados com novas tarefas que envolvem o uso das tecnologias, e a utilização de uma determinada tecnologia, exige pôr parte do utilizador, conhecimento sobre a mesma. É comum a situação em que os professores saibam menos do que os alunos quando se trata de utilização do computador ligado à *Internet* [vide o apêndice 1].

Exemplo de enunciados discursivos em forma de sugestão de integração digital e a sua respectiva sugestão pedagógica (discurso tipo c(i)):

[18:24, 13/6/2017][EP-E30]: Boa noite. Colegas, a colega [P-E2] levanta uma questão crucial pois as habilidades que os alunos possuem ao manusearem os equipamentos informáticos superam o professor, daí a necessidade de o professor tomar o seu lugar de mediador ao contrário de querer se considerar detentor de conhecimento. O professor pode e deve pôr o aluno a lhe mostrar o que sabe da informática e o professor orienta positivamente o aluno evitando assim que estes se desviem do que é pretendido com AVAs.

[19:53, 13/6/2017][EP-E2]: Nesta perspectiva há que recordar que o professor sempre foi considerado elemento principal para qualquer projeto ou

iniciativa de integração nas tecnologias no currículo e nas práticas escolares quer em grande, quer em pequena escala por isso estou de acordo com a ideia do colega [P-E30].

[20:31, 13/6/2017][EP-E26]: Mas temos que ter em conta que, o mundo está a se tornar cada vez mais digital, e as escolas devem também se enquadrar nessa evolução tecnológica, atualmente as TIC's são lecionadas no segundo ciclo do ensino secundário, mas a verdade é que hoje em dia quase todas as crianças (mesmo antes de chegarem ao ensino secundário) acabam tendo um contato direto ou indireto com meios como Celulares, *tablets*, etc. E esses meios se enquadram de uma forma ou outra nas TIC's. No meu ver o ensino das TIC's devia ser feito mesmo desde o ensino primário, atendendo que o conhecimento desses meios é na atualidade algo básico.

[20:39, 13/6/2017][EP-E25]: A utilização das TIC's na escola está relacionada com a formação de professores; é necessário que os professores estejam devidamente preparados para se efetuar uma eficaz integração das tecnologias num consenso pedagógico.

[20:45, 13/6/2017][EP-E33]: Concordo colega, hoje em dia as crianças desde ensino primário já usam telefones assim como Internet, mas não para fins de aprendizagem pois há necessidade de se sensibilizar desde pequenos o uso destes para fins de aprendizagem [vide o apêndice 1].

Como se observou, os enunciados discursivos dos professores-estudantes interagiram dialogicamente no mesmo plano horizontal com os enunciados discursivos do pesquisador e do tutor. Nesse sentido, tivemos enunciados discursivos dos professores-estudantes que se posicionavam em forma de:

- Pergunta para a reflexão em torno da capacidade de infraestrutura tecnológica, visto que, uma coisa é ter sala de informática e outra é saber usar as TIC's ou não;
- Explicações de uso das TIC's como professor e como estudante; agradecimento por se usar *WhatsApp* na tutoria, porque é um ambiente familiar e de fácil de usar e não exige uma largura de banda maior;
- Réplica enunciativa retarda em relação ao conteúdo da segunda proposição disparadora, porque o enunciado discursivo fazia referência ao conteúdo da primeira proposição disparadora, daí que nem toda réplica enunciativa é imediata;
- Posicionamento afirmativo em relação ao uso de TIC's na escola como um ponto de vista;
- Reconhecimento da facilidade de interagir no *WhatsApp* em relação à plataforma *Moodle* que se usou na fase de observação;
- Explicação da integração digital das escolas e a respectiva sugestão pedagógica;

- Descrição da proibição do uso de telefone na sala de aula e a respectiva sugestão pedagógica;
- Respostas às perguntas colocadas na corrente da comunicação dialógica; descrição das condições de disponibilidade de TIC's e seu uso na escola;
- Constatação de falta de infraestrutura tecnológica; descrição da realidade da zona rural em termos de aquisição e uso da nova tecnologia;
- Pergunta orientadora para a interação; acolhimento da sugestão pedagógica;
- Concordância e acolhimento da sugestão pedagógica;
- Descrição da falta de condições de base para o uso da tecnologia;
- Ponto de vista em forma de sugestão pedagógica e administrativa para o uso da tecnologia.

Também, tivemos enunciados discursivos do pesquisador-participante em relação à corrente de comunicação dialógica advinda dos enunciados discursivos dos professores-estudantes a partir do conteúdo da segunda proposição disparadora do pesquisador. Assim, os enunciados discursivos do pesquisador tinham uma expressividade com entonação de:

- Explicação de uma sugestão pedagógica perante o fluxo da comunicação dialógica;
- Encorajamento aos professores-estudantes perante as dificuldades existentes de aquisição e uso de tecnologias nas escolas onde trabalham como professores;
- Sugestões didático-pedagógicas de uso de novas tecnologias como o telefone com acesso à *Internet* a partir das escolas que têm a realidade de “sala de aula sombra”;
- Concordância e pergunta para reforçar e motivar os professores-estudantes a participarem da interação convencional.

Cabe observar que justamente essa atribuição do pesquisador-participante, compartilhada com o tutor, de uma certa supervisão geral que extrapola o diálogo em sua horizontalidade, remete para o tipo de discurso c(ii), em que se manifesta no discurso da primeira voz ainda uma segunda voz, a do professor/tutor da tradição

pedagógica, que zela pela manutenção dos objetivos do programa curricular da disciplina, no seu conjunto.

Por último, tivemos o enunciado discursivo do tutor, como uma réplica enunciativa, em forma de comentário a um enunciado discursivo retardado de um professor-estudante, dando indicações para a resposta da questão (*Internet vs internet*) colocada no contexto da comunicação dialógica em relação à primeira proposição disparadora.

No AVA do *WhatsApp*, os enunciados discursivos dos professores-estudantes, do tutor e do pesquisador-participante caracterizam-se pelo caráter bivocal-convencional, portanto dialógico, convidando à transformação coletiva da informação em conhecimento; e não simplesmente à cópia de uma informação de um ponto para outro e a consideração de que tal se constitui como conhecimento, enquanto não passa de uma simples cópia.

Do ponto de vista do pesquisador-participante e de seu papel na co-tutoria, no AVA do *WhatsApp*, seu discurso bivocal-convencional do tipo c(ii) deve-se a que, refratando em si a ideia do tutor (da voz da tradição pedagógica), o pesquisador-participante, ainda assim, não se desviou de seu percurso direto de diálogo e se manteve nos tons e entonações que de fato lhe são intrínsecos. “Após penetrar na palavra do outro e nela se instalar, a [tutoria do pesquisador-participante] não entra em choque com a [tutoria do tutor], mas acompanha no sentido que esta assume, fazendo apenas esse sentido tornar-se convencional [isto é, dialógico]” (BAKHTIN, 2015, p. 221).

Então, para Bakhtin (2015), ao tornarmos dialógica a nossa tutoria, usando o AVA do *WhatsApp*, acontece que

as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. A única que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas [as palavras do outro] (p.223).

Mesmo no discurso do outro incorporado ativamente no discurso como uma segunda voz, para Bakhtin (2015), a palavra do outro (que pode ser a do tutor em relação ao pesquisador-participante ou vice-versa; ou a do professor-estudante em relação ao pesquisador-participante ou vice-versa), na interação dialógica, “não se reproduz sem nova interpretação, mas age, influi e de um modo ou de outro determina a palavra [incorporada do outro]” (p.223).

À semelhança de uma polêmica velada é a réplica de qualquer tipo de diálogo aberto e concreto, munido de essência e profundidade. Para Bakhtin (2015), todas as palavras que nessa réplica estão voltadas para o conteúdo reagem simultaneamente e fortemente à palavra do outro, correspondendo-lhe e até mesmo antecipando-a. Por isso, o tempo de correspondência e antecipação adentra “profundamente no âmago do discurso intensamente dialógico. É como se esse discurso reunisse, absorvesse as réplicas de outro, reelaborando-as intensamente. A semântica do discurso dialógico é de tipo totalmente especial” (p.225). Os sentidos se distribuem no coletivo.

A co-tutoria do pesquisador-participante implicado, caracterizada pela interação dialógica, a partir dos enunciados discursivos dos professores-estudantes, abriu fissuras na consciência deles, marcando o reconhecimento e o respeito da alteridade, assim como a importância da responsabilidade (autoral) do eu, no cuidado com essa relação eu-outro; segundo Bezerra (2015), o dialogismo é um pensamento de interação e intercomplementação entre os sujeitos, assim, “a relação eu-outro é um fenômeno sociológico” (p. VI), inerente ao “inacabamento/ inconclusibilidade [do sujeito], como visão do mundo em formação e do homem em formação, razão por que não se pode dizer a última palavra sobre os homens nem concluí-los” (p.VI). Assim, a consciência do compromisso responsável com a relação eu-outro favorece o desenvolvimento da independência interior em relação ao pesquisador-participante na sua tutoria,

independência essa que, em certos momentos, permite-lhes até rebelar-se contra [ele]. Cabe observar, porém, que se trata mais de uma independência em face de definições conclusivas e modelantes, que desprezariam a condição de [sujeitos], a sua independência psicológica e intelectual e suas individualidades como sujeitos representantes do universo social plural e dotados de consciências igualmente plurais (Bezerra, 2015, p. X).

É o reconhecimento dessa oportunidade de desenvolvimento da independência interior, da responsabilidade (autoral) com a relação eu-outro que provavelmente vai gerar as manifestações de agradecimento, pelas possibilidades abertas pela

interação, como vimos em alguns exemplos de enunciados. Nesse contexto, a representação que os professores-estudantes passam a fazer de si é, sobretudo, como já indicado por Bezerra (2015), a “representação de consciências plurais, nunca da consciência de um eu único e indiviso, mas da interação de muitas consciências, de consciências unas, dotadas de valores próprios, que dialogam entre si, interagem, preenchem com suas vozes” (p. X), produzindo o grande diálogo. Portanto, a tutoria sendo dialógica, o pesquisador-participante também participou do diálogo, mas é simultaneamente o seu organizador e moderador, o que explica o discurso bivocal-convencional, em que, ao mesmo em que convida ao diálogo, tem a preocupação da condução das aulas. O pesquisador-participante, na tutoria, “é o regente de um grande coro de vozes, que participam do grande diálogo, mas mantendo a própria individualidade” (BEZERRA, 2015, p. X).

Terminando este capítulo, vimos que, por um lado, tivemos o contexto monológico que caracterizou a dinâmica relacional da primeira fase da tutoria entre o tutor e os professores-estudantes, predispondo ao discurso objetificado, por parte dos professores-estudantes. Por outro lado, encontramos o contexto dialógico, que caracterizou a dinâmica relacional da segunda fase da tutoria entre pesquisador-participante, tutor e professores-estudantes, predispondo ao discurso orientado para o discurso do outro (ou seja, para um segundo contexto a ser incorporado), produzindo o discurso bivocal que, ao mesmo tempo em que convida ao diálogo aberto, coletivo e concreto, também convencionou o discurso do professor/tutor da tradição pedagógica que garante a condução dos trabalhos em sala de aula, em face de um currículo, de caráter científico, a ser respeitado.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÕES

O enunciado, que aqui se apresenta em forma de tese escrita, abordou como foco o ser humano nas relações dialógicas no geral, através do tripé arquitetônico (Eu-para-mim, Eu-para outro, Outro-para-mim) e, particularmente, a prática docente na sala de aula virtual da educação a distância do Centro de Educação Aberta e a Distância na Universidade Pedagógica de Moçambique. A principal contribuição da tese está em mostrar que, na Educação a Distância (EAD), é possível, através da bivocalidade do discurso, articular o discurso científico com o dialogismo; i.e. articular os conteúdos curriculares de caráter científico, com a interação enunciativa dialógica de natureza ético-estética – que reconhece as vozes do outro como legítimas, horizontalizando as relações entre professor e estudantes e abrindo espaço para o protagonismo dos últimos –, com isso dinamizando as aprendizagens e a construção de conhecimento. E que, em última instância, é o discurso bivocal que garante as condições para uma interação dialógica em Educação a Distância.

O estudo partiu da experiência da minha prática docente, tanto na educação presencial quanto na educação a distância, que muitas vezes esteve desprovida de discurso dialógico; e do encontro com o pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin, que sustenta como o diálogo pode ocupar uma posição de centralidade na vida humana. Esse pensamento possibilitou-me, através da exotopia do olhar, a atentar à minha prática docente e inquietar-me de modo a me indagar em relação à interação dialógica nos ambientes virtuais de aprendizagem. Interação essa que leva a respeitar a diferença pela alteridade, incorporando o outro no diálogo; e este outro, tornando-se um sujeito que intervém ativamente, pela responsividade e pela escuta dialógica, e que se manifestará pelo seu agir autoral, em posicionamentos enunciativos que se produzem como reflexo da compreensão criadora, no contexto enunciativo de produção virtual.

Nesse contexto, problematizei a minha inquietação, indagando-me: Quais seriam as condições a propor, na interação em educação a distância, para a mesma se tornar dialógica no ambiente virtual de aprendizagem, produzindo sentido na perspectiva ética e estética? Esta questão norteou a pesquisa para analisar a produção de sentido, a partir da interação virtual dialógica em educação a distância,

ao mesmo tempo amparada numa perspectiva ética – que tem um sentido de morada, a morada do ato na relação eu-outro, ou a morada do ato no movimento empático de busca intensiva do lugar do outro, como propõe Axt (2011); e numa perspectiva estética – de (in)acabamentos, ou seja, que poderia, para nós, num jogo de palavras que também remetesse à arquitetônica do ato, ser apreendida como (est)ética: est/ex, movimento para fora do lugar da ética (idem, ibidem). Portanto, trata-se de analisar a produção de sentido, tomando o ambiente de interação virtual em EAD como *um contexto vivencial, regido por uma ética das relações e uma estética da existência* (idem, ibidem). Assim, pressupus que o dialogismo age como dispositivo de intervenção na formação do professor, na medida em que parece colaborar para a constituição de sujeitos que ousam pensar o conhecimento nas ciências humanas como uma construção discursiva dos sujeitos, em que, para esses sujeitos, aprender e ensinar passam a ser entendidos como um processo em aberto de produção de sentidos discursivos, com uma supervisão pedagógica.

Por isso, trouxe para o estudo, através da pesquisa-formação, uma prática docente que se sustentou, com o pensamento filosófico-linguístico de Bakhtin, como um dispositivo de in(ter)venção, de ser, de estar e de fazer a prática docente como uma experimentação; e uma tentativa de ação-intervenção em benefício da produção de sentido, no agir ético e estético. E quando se pensa a intervenção, cogita-se nela como aquele ato que não se reproduz, sendo único e irreversível, emergindo exatamente num certo espaço-tempo, o contexto para o qual foi inventado.

Em termos de aporte teórico, a pesquisa teve a fundamentação que estabelece um percurso conceitual da interação virtual à interação virtual dialógica em educação a distância. Concebemos a interação virtual como sendo uma ação de reciprocidade que se estabelece de modo desatrelado de um enraizamento espácio-temporal preciso entre sujeitos, onde ocorrem relações de intersubjetividade, e procura-se alcançar um objetivo, de forma contínua, questionando e abrindo possibilidades para transformações recíprocas nos sujeitos imersos no processo interativo. E concebemos a interação virtual dialógica como sendo aquela ação humana *on-line*, que, além do já mencionado no relativo à interação virtual, busca também exercitar junto aos participantes, o que Axt (2016) denomina de uma *estética da expressividade*, com o pressuposto de investir em um sentido responsivo que provoque uma resposta comprometida com a responsabilidade, tanto para com o si mesmo, quanto para com

o outro; tal implica, por sua vez, uma ética da escuta, com o pressuposto de investir em um cuidado com o sentido, garantindo-lhe uma compreensão interpretativa, ao mesmo tempo, responsável e criadora, na ordem das intensidades, fazendo sentido para o outro.

Em relação ao procedimento metodológico, na prática pedagógica e na pesquisa-formação, usamos o dispositivo dialógico – cuja base se apoia nas relações eu-outro, tal como se dão em contexto, intermediadas pela escuta ética e pela possibilidade estética e polifônica de intervenção pelas diferentes vozes. A pesquisa-formação deriva da significação da pesquisa e extensão (e formação) realizando-se em simultâneo, o que nos remete a uma reflexão de natureza acadêmica com contornos de, por um lado, pesquisar e, por outro lado, formar, em que os dois contornos se articulam de modo inseparável no mesmo contexto problemático, através de tensões e negociações no coletivo, sustentando-se reciprocamente de forma solidária. Nesse contexto, realizamos uma pesquisa qualitativa, usando ambientes virtuais de aprendizagem de *Moodle* e *WhatsApp* para a tutoria em educação a distância, recorrendo também ao questionário e à entrevista como técnicas que nos ajudaram a observar, e ainda a intervir na formação como pesquisador-participante implicado, em uma turma de trinta e cinco professores-estudantes, em formação continuada, no curso de graduação em ensino básico (pedagogia).

Tanto a fundamentação teórica, quanto a metodologia desta tese se sustentam na obra de M. Bakhtin, como o filósofo da filosofia da linguagem, e em M. Axt como sua estudiosa no campo da educação e da informática na educação, trazendo conceitos, como escuta, responsividade, ética, estética, exotopia, empatia, alteridade, in(ter)venção, presencialidade, (in)acabamento, enunciado, sentido, autoria, interpretação etc..., amparados pelo dispositivo dialógico, para pensar a sala de aula presencial e virtual, como espaço e momento para interagir e intervir com base no discurso bivocal, o qual se volta, simultaneamente, ao conteúdo temático-científico ou referencial e ao contexto do outro, levando em conta o discurso alheio.

A análise das interações enunciativas, no ambiente virtual de aprendizagem, permitiu compreender que, no *Moodle*, num primeiro momento (ou primeira fase da pesquisa), que foi de observação das relações existentes no curso em andamento, a tutoria apresentou uma matriz monológica do discurso, na medida em que a dinâmica relacional, entre tutor e professores-estudantes:

- (i) de um lado, predispos ao *discurso autoritário* por parte do tutor, orientado rigidamente ao discurso do outro (professor-estudante), objetificando-o, uma vez que o discurso focado no outro - mas que não o escuta -, não leva em conta suas posições ou colocações, ou seja, não legitima a voz do outro; trata-se de um discurso que procura representar o outro, ditando-lhe o que fazer, o que por sua vez, no outro, gera um discurso objetificado ou um discurso representado, sem qualidade autoral. O discurso autoritário produz uma relação assimétrica, verticalizada, entre interlocutores, em que uma voz domina a outra;
- (ii) e de outro lado, predispôs ao *discurso objetificado* ou *representado*, por parte do professor-estudante, uma vez que o mesmo se submete a essa representação (que dele faz o tutor), sem questionamento à consigna de orientação, sem negociação, sem compartilhamento de ideias, e a cumpre rigorosamente; mas - dada a falta de engajamento na tarefa (a tarefa é para o tutor) e de responsabilidade pessoal em relação à mesma – cumpre-a mecanicamente, sem compromisso autoral, dando margem para cópias, plágios, falta de cuidado com a autoria das ideias alheias.

Já num segundo momento (ou segunda fase da pesquisa), que foi de participação e de intervenção, por parte do pesquisador, no ambiente *WhatsApp*, a tutoria foi dialógica, na medida em que a dinâmica relacional, entre pesquisador-participante, tutor e professor-estudante, predispos ao discurso bivocal, voltado ao mesmo tempo: (i) para o conteúdo temático-científico, ou referencial; (ii) e o contexto do outro, levando em conta o discurso alheio, fazendo-lhe a escuta e reconhecendo-lhe a voz. A análise interpretativa desses enunciados mostrou que a consideração do discurso alheio se deu de duas maneiras:

- por meio de convite ao diálogo direto, em que temos pelo menos dois interlocutores que se escutam mutuamente e levam em conta a palavra do outro; e são capazes de produzir acabamentos sobre os temas em debate, pela reflexão e refração do pensamento em novas possibilidades, novas situações, novos horizontes – tem-se aí a oportunidade para o discurso bivocal (ou multivocal), dividido entre interlocutores, com pontos de vista (vozes) diversos, em que cada posicionamento, na forma de enunciados, depende da corrente dialógica que se instaura no coletivo. No caso do diálogo aberto e

direto, o discurso bivocal (ou multivocal) se constrói no coletivo polifonicamente: são discursos em que, no processo da comunicação, o professor-estudante, o tutor e o próprio pesquisador, ocuparam uma ativa posição responsiva, em relação ao enunciado discursivo do outro interlocutor, concordando ou discordando uns dos outros, completando ou refazendo idéias, assim tornando a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis em autentica polifonia plena de valor, que mantém, no âmbito do coletivo em questão, uma relação de igualdade entre os participantes do diálogo.

- Por meio da incorporação do discurso do outro, no próprio discurso de quem enuncia, sem apagar-lhe a sua voz. Conhecemos também essa modalidade, no discurso pedagógico, em que o professor pautado pelo dialogismo, ao produzir seu discurso, busca horizontalizar as relações tornando-as mais democráticas, de um lado; mas mesmo assim, de outro lado, não pode abandonar completamente a tradição do discurso pedagógico em seu tom de orientação, nem seu foco no conteúdo temático-científico. São essas duas tendências que passam a coabitar o mesmo discurso do pesquisador (e também do tutor) em suas participações no ambiente: percebe-se, latente no mesmo discurso (que busca o diálogo), uma segunda orientação, orientação esta dada em direção à voz do discurso da tradição pedagógica (no caso, fazendo ouvir, concomitantemente, a voz tutor/professor, ainda que de maneira mais leve, e guardando certa distância em relação a esse discurso pedagógico da tradição). O fato de marcar, ou de “convencionar”, essa distância entre os dois discursos – da tradição e do convite ao diálogo –, sem fundir as vozes, é que torna o discurso do pesquisador-participante bivocal; dizer bivocal é o mesmo que dizer dialógico ou “convencional” (BAKHTIN, 2015). Contudo, o efeito geral desse discurso é que ressalta a primeira voz (do pesquisador-participante) com o convite para o diálogo, um diálogo ao mesmo tempo com foco no conteúdo temático-científico referencial.

Nesse sentido, o estudo permite, através das análises interpretativas dos enunciados, no ambiente virtual de aprendizagem, compreender: por um lado, a diferença existente entre uma tutoria que se concebe a partir de uma prática pedagógica monológica e uma tutoria que se faz a partir de uma prática docente de

intervenção dialógica; e, por outro lado, a importância de poder contar, também na formação (além da pesquisa), com uma teoria/filosofia que dê suporte para as práticas docentes estabelecendo parâmetros para uma interação dialógica dos seus intervenientes (professores-estudantes e tutor e pesquisador). Assim como essas compreensões favoreceram a pesquisa-formação em tela, elas também, podem favorecer a formação para a docência de futuros professores, em Moçambique, ao assinalar a importância do discurso bivocal como condição para a sustentação da interação de caráter dialógico articulada ao ensino curricular, na Educação a Distância, dinamizando as aprendizagens e a construção do conhecimento científico.

Portanto, a pesquisa abre possibilidades criadoras para a leitura do mundo, o agir ético e estético na formação e na docência, em educação a distância, assim como para pensar na potência criativa do ser humano na construção do conhecimento.

RECOMENDAÇÕES

A partir desse enunciado escrito, permite-se fazer algumas sugestões em forma de recomendações, em relação ao uso da tecnologia digital na educação, no geral, e, em particular, ao dos recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem, na educação a distância, no concernente à tutoria online para os gestores, professores, alunos e funcionários das escolas e universidades.

Atualmente o uso de recursos digitais diversos tem aproximado professores de um mundo mediático que pode propiciar maior dinâmica na sala de aula, assim como maior amplitude para a exploração das informações e construção do conhecimento. Para tal, seria importante que instituições de ensino e formação de professores pudessem conceber um projeto pedagógico conjunto, em relação à exploração da tecnologia digital, tendo em mente que o seu uso faça sentido desde o cotidiano de cada um dos intervenientes até o cotidiano da escola e vice e versa. As tecnologias de comunicação e informação poderiam ser pensadas em relação a quais projetos de educação elas estão a ser usadas, e a quais projetos elas seriam melhor exploradas, tendo em vista a educação que se quer e o tipo de sociedade que se quer. E conceber como vão incorporar as tecnologias no currículo, na prática pedagógica.

Toda a ferramenta pedagógica que se leva à sala de aula presencial ou virtual, pressupõe-se desejável que a mesma já tenha uma base teórica que a sustente no

seu uso, no processo de ensino-aprendizagem, para que efetivamente ela produza o efeito desejado no contexto pedagógico.

A educação até pode ser feita sem tecnologias digitais, mas, no mundo digital e conectado em rede, ficaria muito estranho trabalhar todos os conteúdos sem a mediação da tecnologia digital do cotidiano. A escola pode ser repensada daqui para a frente, aos poucos, com o apoio das tecnologias, como um conjunto de espaços e tempos significativos de aprendizagem, que podem começar numa sala de aula e podem continuar em outros lugares e momentos, tendo em conta esse contato através de redes. Então, pensar a escola como algo muito vivo, dinâmico, flexível faz-se uma exigência atual e obrigatória. Nesse sentido, a tecnologia pode ser uma grande facilitadora de processos de interconexão com todas realidades que são importantes para aprender.

Nessa tese, usam-se o AVA do *Moodle* e o AVA de *WhatsApp* como recursos digitais amparados por uma filosofia de linguagem, o dialogismo bakhtiniano, que nos dá suporte para o uso de tais ambientes na formação do professor em exercício, esperando que haja uma reverberação dessas intervenções, numa perspectiva dialógica e bivocal do discurso, na prática pedagógica do futuro professor, que produzam sentido para os alunos e para ele.

REFERÊNCIAS

- ALVES, João Roberto Moreira. A História da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. P. 9-13.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In, BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2014. P. 95-114
- AMORIM, Marília. **O Pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa editora, 2004.
- AXT, Margarete. Estudos em Linguagem Interação Cognição/ Criação (Lelic): dos deslizamentos de sentido engendrando um modo de pesquisar-formar. In, AXT, Margarete; AMADOR, Fernanda S.; REMIÃO, Joelma A. A. (Orgs.). **Experimentações Ético-estéticas em Pesquisa na Educação**. [e-book]. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2016. P. 16-43. Disponível em: https://issuu.com/panoramacritico/docs/lelic2016_web. Acessado a 03/11/2016.
- AXT, Margarete. Imaginar...Aprender...: O Projeto Civitas e a pequena porta por onde passa Alice. In, SILVEIRA, Paloma Dias; AXT, Margarete; HINTERHOLZ, Beatran. (Orgs.). **Imaginar e Aprender na Educação Infantil: Projeto Civitas**. Porto Alegre: Paiol/Leitura XXI, 2014. P. 13-23.
- AXT, Margarete. Trajetos- Imagens: Por uma Cronotopia dos Sentidos na Pesquisa. In, ZANELLA, A. V.; TITTONI, J. (Orgs.) **Imagens no Pesquisar: experimentações**. Porto Alegre: Ed. Dom Quixote, 2011a. P. 99-122.
- AXT, Margarete. Mundo da Vida e Pesquisa em Educação: Ressonâncias, Implicações, Replicações. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 46-54, jan./mar., 2011b. disponível em : <http://lab.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/sala%20de%20aula%20em%20rede.pdf>. Acessado a 13/10/2016.
- AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jun., 2008. Disponível em:

<http://lab.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/sala%20de%20aula%20em%20rede.pdf>.
Acessado a 13/10/2016.

AXT, Margarete. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n. 3, p. 256-268, set./dez., 2006. Disponível em:
<http://lab.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/sala%20de%20aula%20em%20rede.pdf>.
Acessado a 13/10/2016.

AXT, M.; KREUTZ, J. R. Sala de aula em rede: de quando autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G.. **CARTOGRAFIAS E DEVERES: A Construção do Presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. P. 319-340.
Disponível em:
<http://lab.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/sala%20de%20aula%20em%20rede.pdf>.
Acessado a 13/10/2016.

AXT, M.; MARASCHIN, C. Prática Pedagógica Pensada na Indissociabilidade Conhecimento-Subjetividade. **EDUCAÇÃO E REALIDADE**, Porto Alegre, FAGED-UFRGS, v. 22, n. 1, p. 57-80, Jan/Jun., 1997. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/publicacoes-lelic/artigos>. Acessado a 10/09/2016.

AXT, Margarete et al. Capítulo 21: Interdisciplinaridade na Ótica do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS. In, PHILIPPI JR, A.; SILVA NETO, A.J. (orgs) **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. São Paulo, Manole. 2011. P.629-646.

AXT et al. Interação dialógica: uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 1-10, julho, 2006. Disponível em:
<http://lab.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories/sala%20de%20aula%20em%20rede.pdf>.
Acessado a 13/10/2016.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara

Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini...[et al]. 7ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014b.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemar Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2ª ed. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In, BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. 2ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005. P. 25-36.

BELLONI, M L. **Educação a distância**. Campinas, São Paulo: Associados Autores, 2001.

BELMONTE, Vanessa; GROSSI, Márcia G. R. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: um panorama da produção nacional. **Anais do 16º Congresso Internacional de Educação à Distância**. Foz do Iguaçu-PR., Belo Horizonte. Maio/2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/2942010181132.pdf>. Acessado a 16/06/2016.

BEZERRA, Paulo. Prefácio. Uma obra à prova do tempo. In, BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. P. V-XXII.

BEZERRA, Paulo. Introdução. In, BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. P. IX-XII.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In, BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. P. 191-200.

BLUMER, Emmanuela Vitorino Carvalho de Souza. Linguagem **Dialógica na Formação de Professores para Práxis**: um estudo de caso na EAD. Lavras-MG: UFLA, 2013. 79f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de

Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/1431/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Linguagem%20dial%C3%B3gica%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20para%20pr%C3%A1xis%20%20um%20estudo%20de%20caso%20na%20EAD.pdf. Acessado a 05 de Maio de 2016.

BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. In, BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2014. P. 9-31.

BRAIT, Beth e MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In, BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. P. 61-78.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. In, BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. 2ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005. P. 87-98.

BRITO, Carlos Estrela. **Educação a Distância (Ead) no Ensino Superior de Moçambique**: UAM. Florianópolis: UFSC, 2010. 246f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93535/288531.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado a 05/06/2016.

CALVO, Teresa Cristina Maté. **Estudo sobre a Aprendizagem Dialógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Disciplina Matemática**. Vitória: IFES, 2014. 114f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

CENTRO DE INFORMÁTICA DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA-CIUP. **Relatório Anual de 2013**. Maputo: UP, agosto, 2014.

CEREJA, William. Significação e Tema. In, BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 4ªed. São Paulo. Contexto, 2005. P. 201-220.

CHEN, Milton. Leveraging the Asymmetric Sensitivity of Eye Contact for Videoconference. **Paper: Gaze**. Volume Nº. 4, Issue Nº.1. minneapolis, minnesota,

usa • 20-25. P. 49-56, abril, 2002. Disponível em https://graphics.stanford.edu/papers/eye_contact/paper.pdf. Acessado a 25 de agosto de 2016.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: Michel Foucault, **filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Disponível em: <http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>. Acessado a 27/03/2017.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S.. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2.^a ed. Trad. Sandra Regina Netz e Marília Levacov. Porto Alegre: Artmet e Bookman, 2006.

DIAS, Adélio Segredo. **Estudo de governo eletrônico de Moçambique e do Estado de São Paulo – Brasil: uma discussão sobre as políticas**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. 243 f. Tese (Doutorado Ciência da Informação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/3846931/Estudo_de_Governo_Eletronico_de_Mo%C3%A7ambique_e_do_Estado_de_S%C3%A3o_Paulo_-_Brasil_Uma_discuss%C3%A3o_sobre_as_Pol%C3%ADticas. Acessado a 06/06/2016.

Dicionário Universal da Língua Portuguesa. 8^a ed. Lisboa: Texto Editora, LDA. 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.), OLIVEIRA, João Ferreira de e SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP/MEC (Série “Textos para discussão”, nº 24). 2007. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acesso a 24/06/2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAVERO et al. O Diálogo como uma Estratégia de Interação na Formação Docente na EAD. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS. V. 7 N° 3, p. 1-10. dezembro, 2009. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13602/8861>. Acessado em 5 de maio de 2016.

FAVERO, Rute Vera Maria e TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach. Comunidades virtuais: construindo o conhecimento através da interação. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS. V. 6 N° 1, p. Julho, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14607>. Acessado em 5 de maio de 2016

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5ª ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FIORIN, José Luiz. Categoria de análise em Bakhtin. In, PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin: Diálogos in Possíveis**. Vol.2. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. P. 33-48.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de Pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.

FRANQUE, António. O Desenvolvimento da Educação a Distância em Moçambique. Agosto. Maputo. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. COEB Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso a 24.06.2018

GIL, Antônio Carlos. Capítulo 11: Entrevista. In, GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas A.S. 2008. P. 109-120.

GIL, Antônio Carlos. Capítulo 12: Questionário. In, GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas A.S. 2008. P. 121-135.

GUATTARI, Félix. 4. O novo paradigma estético. In, GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. 2ª ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012. P. 113-134.

GUATTARI, Félix. 7. Práticas analíticas e práticas sociais. In, GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. 2ª ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012. P. 159-179.

GUILUNDO, Elidio Joaquim. Unidade 01: Introdução à educação e inovação tecnológica. In, GUILUNDO, Elidio Joaquim. **Manual de Educação e Inovação Tecnológica**. Curso de licenciatura em Ensino Básico e Curso de licenciatura em Administração e Gestão da Educação. Departamento de Ciências de Educação e Psicologia. Universidade Pedagógica. Maputo, (s/d). pp. 9-34.

GUILUNDO, Elidio Joaquim. Lição nº 3. Conteúdos Didáticos Digitais. In, GUILUNDO, Elidio Joaquim. **Manual de Educação e Inovação Tecnológica**. Curso de licenciatura em Ensino Básico e Curso de licenciatura em Administração e Gestão da Educação. Departamento de Ciências de Educação e Psicologia. Universidade Pedagógica. Maputo, (s/d). pp. 67-74

HAGUENAUER, Cristina Jasbinschek; LIMA, Luciana Guimarães Rodrigues de; CORDEIRO FILHO, Francisco. Comunicação e Interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. LATEC. UFRJ P. 1-11, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010213152.pdf>. Acesso a 6 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Resultados Preliminares IV RGPH 2017. Maputo, 30 de Dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/censos/censo-2007/censo-2017/resultados-preliminares-iv-rgph-2017>. Acesso a 24 de janeiro de 2018.

JACOB, André. Capítulo VIII: Lógica, Informática e Filosofia da linguagem Científica. In: JACOB, André. **Introdução à filosofia da Linguagem**. Tradução de Lígia de Castro Simon. Portugal: RÉS-Editora. 1984. P. 185-198.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 33ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do Estudo e Pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual?** 2ª ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

MACHADO, Irene A. Os Gêneros e o Corpo do Acabamento Estético. In, BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. 2ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.P. 131-148.

MACHADO, L. D. e MACHADO, E.C. O Papel da Tutoria em Ambientes de EAD. Formação de Profissionais para Educação a Distância. **Educação Universitária**. Universidade Federal do Ceará. Abril/2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>. Acessado a 27/03/2017.

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEHLECKE, Querte Teresinha Conzi. **Relações dialógicas no Ambiente de Suporte à Educação On-line**: um estudo das estratégias no contexto de falantes da língua portuguesa de Portugal. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 159f. Tese (doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13075>. Acessado a 14/10/2016.

MENDONÇA, Bruno. Tutor EAD e o Seu Papel na Educação a Distância. 2016. Disponível em: <http://www.edools.com/tutor-ead/>. Acessado a 27/03/2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <http://www.sedis.ufrn.br/index.php/2011-07-07-10-32-54/o-que-e>. Acessado a 17/06/2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Versão aprovada pelo Conselho de Ministros no dia 12 de Junho de 2012. Ministério da Educação. Moçambique. 2012.

http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid=48. Acessado a 06/02/2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. IEDA: Instituto de Educação Aberta e à Distância. Curso Médio de Formação de Professores Primários em Exercício e à Distância. Ministério da Educação. Estrada Nacional Nº1 Bairro Kumbeza – Marracuene. Moçambique s/d. Disponível em:
<http://www.mined.gov.mz/IST/IEDA/Documents/Curso%20M%C3%A9dio.pdf>.
Acessado a 06/02/2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015. Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24/11/09. Conselho de Ministro. Moçambique. 2009. Disponível em:
<http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Documents/Estrat%C3%A9gia%20do%20Ensino%20Secund%C3%A1rio%20Geral%202009%20-%2020015.pdf>. Acessado a 06/02/2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Versão aprovada pelo Conselho de Ministros no dia 12 de Junho de 2012. Ministério da Educação. Moçambique. 2012. Disponível em:
http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid=48. Acessado a 06/02/2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015. Aprovada na XXI Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, aos 24/11/09. Conselho de Ministro. Moçambique. 2009. Disponível em:
<http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Documents/Estrat%C3%A9gia%20do%20Ensino%20Secund%C3%A1rio%20Geral%202009%20-%2020015.pdf>. Acessado a 06/02/2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Versão aprovada pelo Conselho de Ministros no dia 12 de Junho de 2012. Ministério da Educação. Moçambique. 2012. Disponível em:
http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid=48. Acessado a 06/02/2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. IEDA Instituto de Educação Aberta e à Distância. Curso Médio de Formação de Professores Primários em Exercício e à Distância. Ministério da Educação. Estrada Nacional Nº1 Bairro Kumbeza – Marracuene. Moçambique s/d. Disponível em:
<http://www.mined.gov.mz/IST/IEDA/Documents/Curso%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso a 06/02/2018.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In, BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 4ªed. São Paulo. Contexto, 2005. P. 167-176.

MOÇAMBIQUE MÉDIA ONLINE. Extensão Territorial de Moçambique. Disponível em: <https://escola.mmo.co.mz/geografia/extensao-territorial-de-mocambique/>. Acessado a 01 de fevereiro de 2018.

MOMBASSA, Aires Zarina Bonifácio. **A Utilização das Tecnologias de Ensino à Distância na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique**. Luiz de Fora: UFJF, 2013.115f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Luiz de Fora. 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-aires-zarina-bonifacio-mombassa.pdf>. Acessado a 05/06/2016.

MOURA, Adelina Maria Carreiro. **Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo**. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação, 2010. 597f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação), na Especialidade de Tecnologia Educativa. Universidade do Minho - Instituto de Educação. Braga, dezembro de 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf>. Acessado a 19/06/2016.

MÜLBERT, Ana Luisa; et al. A interação em ambientes virtuais de aprendizagem: motivações e interesses dos alunos. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS. V. 9 Nº 1, p. 1-10, julho, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/21972/12745> Acesso em 05/06/2016.

MUSSA, Julião Artur Francisco. **Educação a distância em Moçambique: um contributo para o “estado da arte”**. Braga: Universidade do Minho - Instituto de

Educação. 2010.164f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação, Especialidade em Tecnologia Educativa), Universidade do Minho, Instituto de Educação. Braga, 2010. Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13820/1/Juli%C3%A3o%20Artur%20Francisco%20Mussa.pdf>. Acessado a 05/06/2016.

MUTTI, R.M.V.; AXT, M. Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. **Interface - Comunicação. Saúde, Educação**. v.12, n.25, p.347-61, abr./jun. 2008. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/publicacoes-lelic/artigos>. Acessado a 12/10/2016.

NEELEMAN, Wim e NHAVOTO, Arnaldo. Educação à Distância em Moçambique. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, Setembro. 2003. Disponível em:
http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Educacao_Distancia_a_Mocambique_Wim_Neeleman_Arnaldo_Nhavoto.pdf. Acessado a 05/06/2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 7ª ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NUNES, Ivônio Barros. Capítulo 1 A História da EAD no Mundo. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. P. 2-8.

OMAR, Carlos. **Gerações de EAD**. jan 10, 2018. Disponível em:
<http://carcasa.com.br/mark/as-geracoes-da-educacao-a-distancia/>. Acessado a 04/07/2018.

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. **O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição: tendências e desafios**. Trad Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo RS Brasil: Editora Unisinos, 2012.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Trad Ilson Kayser. São Leopoldo RS Brasil: Editora Unisinos, 2006.

PONZIO, Augusto. A Concepção Bakhtiniana do Ato como Dar um Passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemar Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2ª ed. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2012. P. 9-38.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Ferramentas de interação na web: travestindo o ensino tradicional ou potencializando a educação através da cooperação? In: RIBIE 2000 – **V Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**, Viña del Mar, 2000a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2000/papers/040.htm>. Acesso em 28 de Junho de 2016.

PRIMO, Alex. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**, n. 12, p. 81-92, jun. 2000b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc>. Acesso em 03 de Junho de 2016.

OLIVEIRA, T. et al. Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica na formação de professores de ciências. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR. n. 34, p. 19-33, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n34/02.pdf>. Acessado a 19/04/2017.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Política de Informática**. Aprovada pela Resolução N.º 28/2000, de 12 de Dezembro, do Conselho de Ministros. Maputo, 2000.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. **Estratégia da Educação à Distância 2014-2018**. Aprovada na 41ª Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, de 10 de Dezembro de 2013. Maputo, 2013.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Tecnológico da Educação**. As Tecnologias de Informação a Potenciar o Ensino em Moçambique. Versão – Set. 2011. Maputo, 2011.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Estratégia de Implementação da Política de Informática**. Rumo à sociedade global de informação. Aprovado pelo Conselho de Ministros a 27 de Julho de 2002. Maputo, 2002.

ROCHA, Aldeir António Neto. Ideologia e dialogismo: o que de Bakhtin caba na sala de aula? P.1-12. Disponível em:

<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edição19/reflexões/reflexões-ensino-linguas-02.pdf>. Acesso a 02/03/2016.

SALGADO, Rodolfo C. J.; ALVES, Evandro; SINGO, Félix. O Cartola e o Método Sociolinguístico: Objectos de Aprendizagem Virtuais Dialógicos e Interactivos na Aula de Língua. **Revista Udzwiwi**. CEPE-UP. Maputo. Ano V, Número 20, p. 15-25, Dezembro. 2014.

SARKIS, Luciana Vieira K.; NUNES, Rogério da Silva; BERNARDINI, Isadora de Souza. A Importância do Acolhimento na Gestão de Saúde: um estudo no Posto de Saúde Prado do Município de Biguaçu/SC. Anais. Coleção Gestão da Saúde Pública – Volume 4. pp.144-159. 2013. Disponível em: <http://gsp.cursoscad.ufsc.br/wp/wp-content/uploads/2013/06/Anais-GSP-Volume-4-Artigo-8.pdf>. Acesso a 17/09/2018.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**|Belo Horizonte|v.30|n.03|p.245-265|Julho-Setembro 2014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a11.pdf>>. Acessado a 25 de Agosto de 2016.

SELLI, Maribel; AXT, Margarete. Docência dialógica na formação de professores. **SIEDUCA**, CACHOEIRA DO SUL. O QUE O ENSINO PRECISA SABER SOBRE A APRENDIZAGEM, 2012. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/publicacoes-lelic/artigos>. Acessado a 05/06/2016.

SELLI, M. S.; REMIÃO, J. A. A.; AXT, M..A escuta como possibilidade de reflexão/construção. **ANAIS DO XVI SIEDUCA** - Seminário Internacional de Educação, Cachoeira do Sul: ULBRA, 2012. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/lelic/index.php/publicacoes-lelic/artigos>. Acessado a 05/06/2016.

SILVA et al. Educação à distância em países lusófonos: o caso do Brasil, de Moçambique e de Cabo Verde. UnilaSalle Editora. **Revista de Educação, Ciência e Cultura** (ISSN 2236-6377). Canoas, v. 19, n. 1, jan./jul. 2014. Disponível em:

<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acessado a 05/06/2016.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 231f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

SOBRAL, Adail. Ético e Estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In, BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 4ªed. São Paulo. Contexto, 2005. P. 103-122.

SOUZA, C. et al. Tutoria na Educação a Distância. Gestão de Sistemas de Educação a Distância. **Educação Universitária**. UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>. Acessado a 27/03/2017.

SOUZA, Elmara Pereira de. Construção de Sentido e Autoria na Formação de Professores para a Utilização das Tecnologias Digitais na Educação. In, AXT, Margarete; AMADOR, Fernanda S.; REMIÃO, Joelma A. A. (Orgs.). **Experimentações Ético-estéticas em Pesquisa na Educação**. [e-book]. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2016. P. 313-332. Disponível em: https://issuu.com/panoramacritico/docs/lelic2016_web. Acessado a 15/10/2018.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): p.109-122, Jul./Dez. 2012. Disponível em: http://www.academia.edu/11785614/A_pesquisa_em_ci%C3%AAs_humanas_uma_leitura_bakhtiniana. Acessado a 15/05/2016.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In, BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 4ªed. São Paulo. Contexto, 2007. P. 177-190.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à Edição Francesa. In, BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. P. XIII-XXXII.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. Centro de Educação Aberta e à Distância. **Guião de Utilização da Plataforma Moodle para Professor**. Centro de Educação Aberta e à Distância. Maputo, 2013.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. Centro de Educação Aberta e à Distância. **Guia Acadêmico do CEAD**. Centro de Educação Aberta e à Distância. Maputo, (s/d).

YAGUELLO, Marina. Introdução. In, BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014. P. 11-19.

APÊNDICE 1: INTERAÇÕES ENUNCIATIVAS NO WHATSAPP

[09:58, 30/5/2017] **[Pesquisador]**: Caro tutor, já estás adicionado ao grupo EIT. Educação Inovação *Tecno/WhatsApp Group Invite*.

[16:06, 30/5/2017] **[Pesquisador]**:
<https://chat.whatsapp.com/FF6EtzJBLMV63YUMKhrQX6>Ver grupo.

[20:49, 5/6/2017] **[Tutor]**: <https://chat.whatsapp.com/FF6EtzJBLMV63YUMKhrQX6>.

[21:35, 5/6/2017] **[E22]**: Já estou no grupo, valeu.

[21:35, 5/6/2017] **[E22]**: Boa noite colegas.

[21:36, 5/6/2017] **[E24]**: Boa noite grupo.

[21:38, 5/6/2017] **[E22]**: Boa noite. Estudantes da Turma 1, tem actividade na plataforma. Deverão aceder ao *link* que está na plataforma para entrar a atividade sobre conteúdos digitais. CONTEÚDO DIDÁTICO DIGITAL.pdfPDF165 Kb.

[22:55, 5/6/2017] **[E31]**: Boa noite colegas.

[06:30, 6/6/2017] **[E22]**: Bom dia colegas quem já conseguiu entrar na plataforma? Eu não estou a ter acesso.

[07:09, 6/6/2017] **[E23]**: Consegui entrar na plataforma. A única novidade é o *link* do convite para entrar no *whatsApp* e, creio que todos recebemos. Quanto à atividade, o docente já e disponibilizou no grupo.

[07:12, 6/6/2017] **[E23]**: Caso tenha percebido mal, peço aos colegas que acessaram a plataforma para clarificarem. Bom dia!

[08:34, 6/6/2017]**[E22]**: Obrigado colega.

[09:18, 6/6/2017] **[E12]**: Bom dia.

[09:51, 6/6/2017] **[E31]**: Bom dia colegas, e muito obrigada pela actualização.

[09:59, 6/6/2017]**[E32]**: Bom dia Docente e colegas.

[10:33, 6/6/2017] **[E20]**: Bom dia, demorou chegar, mas sim já chegou! Obrigado!

[11:25, 6/6/2017] **[E32]**: Obrigado por vezes a nossa localização tem influência no uso da tecnologia, veja que quando houver problemas de energia elétrica a nossa operadora funciona com enormes dificuldades, cá na Ilha.

[11:32, 6/6/2017] **[E15]**: Bom dia.

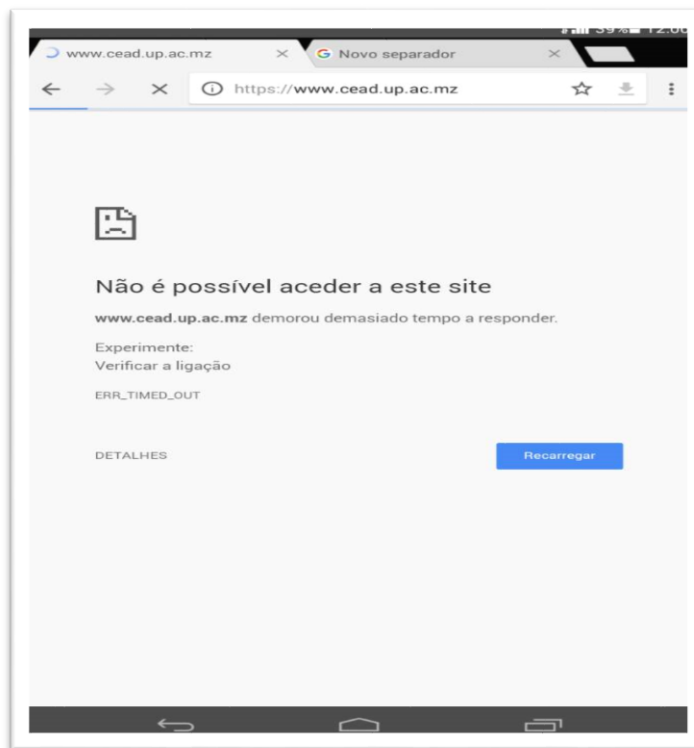
[11:33, 6/6/2017] **[E12]**: Verdade até a distância influencia, isto é, Inhaka eu estou muito mal só consigo mandar textos, mas abrir a plataforma, *e-mail* não tenho como, precisa de rede de verdade e um pequeno vento 2 a 3 dias sem energia triste estou a passar mal mas muito.

[11:42, 6/6/2017] **[Tutor]**: Bom dia turma.

[11:42, 6/6/2017] **[Tutor]**: a atividade ja está na plataforma/

[11:43, 6/6/2017] **[Tutor]**: trata-se deste ficheiro.

[12:02, 6/6/2017] **[E32]**: Esta é a informação que me aparece na minha tentativa de aceder a plataforma.



[12:55, 6/6/2017] **[E5]**: Boa tarde, colegas!

[12:57, 6/6/2017] **[E5]**: Espera que haja uma interação produtiva, neste grupo!

[15:31, 6/6/2017] **[Tutor]**: Use Sem www UP-CEADcead.up.ac.mz

[15:32, 6/6/2017] **[Tutor]**: Apenas https://cead.up.ac.mz.

[15:37, 6/6/2017] **[Pesquisador]**: Boa tarde turma.

[15:40, 6/6/2017] **[E12]**: Até aqui não consigo aceder

[15:41, 6/6/2017] **[Pesquisador]**: Eu estava vendo no grupo as dificuldades de cada um.

[15:41, 6/6/2017] **[E12]**: EPA está mal isso estou aqui a falar com colega para ver se consegui, mas nada.

[15:46, 6/6/2017] **[EPesquisador]**: Apesar das dificuldades vamos interagir sobre a **[PROPOSIÇÃO 1]: A partir do conceito, critérios de qualidade e apresentação do conteúdo didático digital, cada estudante (vai dizer a partir de que mídia aprende mais e justificar) e tutor, vamos interagir sobre a forma de construção do conhecimento na aula.**

[16:09, 6/6/2017] **[E28]**: Gostaria de saber se o *chat* será aqui pelo *WhatsApp* ou na plataforma?? Se fosse pelo *WhatsApp* seria bom uma vez estamos a ter dificuldades de acesso ao sistema *Moodle*.

[16:09, 6/6/2017] **[E22]**: Eu costumo usar *web* é mais rápido facilita a hiperligação de forma de texto, som, videos

[16:11, 6/6/2017] **[E22]**: Acho que pode ser aqui para todos interagimos sem dificuldades, vamos esperar do tutor.

[16:11, 6/6/2017] **[Pesquisador]**: A interação é no *WhatsApp*.

[16:11, 6/6/2017] **[E22]**: Eu já comecei a responder

[16:11, 6/6/2017] **[E22]**: Obrigado

[16:12, 6/6/2017] **[Pesquisador]**: Vamos interagir aqui no *WhatsApp*

[16:13, 6/6/2017] **[Pesquisador]**: Que bom [E22]!

[16:56, 6/6/2017] **[E28]**: A partir do conceito, conteúdo digital, tenho a dizer que para aprendizagem, uso mais a *Internet* e *world wide web*. Por essa ser uma mídia que dispõe de muita informação e de fácil acesso desde que tenhamos dispositivo para tal, isto é, um computador ou um telefone celular com capacidade de acesso.

[16:59, 6/6/2017] **[Pesquisador]**: [E22] e [E28] usam mais a *web*. E outros?

[18:06, 6/6/2017] **[E18]**: Eu aprendo mais usando a internet, porque tem mais ferramenta para a produção e divulgação de conhecimentos. Assim como a facilidade no acesso ao conhecimento. Fora isso tenho acesso aos conteúdos a qualquer hora e a qualquer lugar.

[18:37, 6/6/2017] **[E24]**: Boa noite. Eu aprendo melhor a partir da hipermídia que constitui uma interação entre hipertexto e!

[18:44, 6/6/2017] **[E12]**: Em relação a conceito de conteúdos digitais, a internet ultimamente tem facilitado me muito, uma vez que ela, permite me acessar uma infinidade de conteúdos através hipermídia.

[18:55, 6/6/2017] **[E12]**: Mas quero saber se podemos colocar algumas dúvidas aque acerca do mesmo?

[18:56, 6/6/2017] **[E24]**: Boa noite. Eu aprendo melhor a partir da hipermídia que constituí uma interação entre hipertexto e multimidia. Durante os meus estudos são usados diversos meios para a representacao das informações (texto, video, áudio) e um sistema de in formação na forma de texto. Quanto aos criterios de qualidade de conteúdos didáticos digitais usado com objectivo de aprendizagem é acessibilidade de produto que consiste em considerar a diversidade de possíveis usuários e as peculiaridade da interação dessas pessoas com o conteudo.

[19:04, 6/6/2017] **[Pesquisador]**: Sim podem colocar dúvidas, comentar a resposta de outro.

[19:42, 6/6/2017] **[E29]**: Boa noite eu uso mais a internet para aprender e facilita aprendizagem a qualquer momento sem precisar de deslocar para adquirir os conhecimentos quanto a conteúdo digital a informação e apresentada na forma digitalizada organizada para transmitir conhecimentos em níveis de profundidade especificos sobre determinado tema.

[19:52, 6/6/2017] **[E1]**: Boa noite, eu aprendo mais usando hipermídia porque aqui são utilizados diversos meios na representação de uma informação que são os textos, vídeos, áudios e animação.

[20:18, 6/6/2017] **[E15]**: Boa noite, aprendo mais usando multimídia. Antes dizer que multimídia é a combinação de texto gráficos e elementos de áudios em uma única coleção. A minha opção deve-se ao facto deste facilitar a aprendizagem que apoia no processo de reflexão e de construção do conhecimento, do outro lado estas aplicações oferecem possibilidades de aprendizagem que torna o indivíduo autónomo e responsável por seu estudo.

[21:10, 6/6/2017] **[E31]**: Boa noite docente e colegas. Para promover a minha aprendizagem através das mídias opto pela *web, internet, world e wide*, pois eles oferecem diversos conteúdos para todos os níveis e áreas do saber.

[21:17, 6/6/2017] **[E4]**: Sendo multimídia, os diversos meios utilizados na representação de uma informação como vídeos, textos, animações, áudios, aprendo mais a partir desta mídia, pois, ajudam-me a interpretar mensagens de diversas formas, facilitando deste modo a minha aprendizagem e colocando-me no centro deste processo como sujeito activo.

[21:17, 6/6/2017] **[E4]**: Boa noite.

[21:23, 6/6/2017] **[E31]**: Importância das TIC's na educação. Traz a possibilidade de desenvolvimento (aprendizagem-comunicação), entre as pessoas deficientes; Cria ambientes virtuais de aprendizagem; Tem possibilidade de relacionamento entre alunos, trocando informações e experiências; Torna a aprendizagem mais significativa através de trabalhos em grupos e debates em fóruns.

[21:34, 6/6/2017] **[E15]**: Boa noite colegas, a questão sobre TICs, computador na escola e AVAs não era para quarta e quinta feira?

[22:02, 6/6/2017] **[E21]**: Boa noite colegas gostaria de dizer que a aprendizagem usando as mídias tem muita relevância para mim a medida em que não preciso de me deslocar para qualquer lugar, mas sim estando em casa ou no serviço sou capaz de aceder a internet e conseqüentemente o computador para ter diversas informações que pretendo naquele instante! Mesmo agora estou a interagir graças a essas ferramentas que julgo serem úteis para a minha aprendizagem!

[22:22, 6/6/2017] **[E33]**: Boa noite turma, eu uso a mílimédia pois a sua utilização possibilita o acesso a informação, pesquisa e acesso a bibliotecas virtuais e permite a interação entre os utilizadores onde estiver.

[22:38, 6/6/2017] **[E27]**: considero que, com o recurso a Internet a partir do computador ou *tablet* recorro a hipertextos para aprender porque os textos apresentam *links* que permitem navegar e compreender os assuntos do tema. Os hipertextos apresentam muitas entradas que favorecem continuar com a leitura para a melhor compreensão do conteúdo em investigação.

[22:50, 6/6/2017] **[Tutor]**: Boa noite Turma. Aprecio as vossas preferencias relativo aos contendo didaticos digitais. No se esquecam q tudo que é conteúdo educativo na forma digital (0 e 1) é o nosso objecto de estudo.

[22:50, 6/6/2017] **[Tutor]**: Não confundam a tecnologia com o conteúdo

[22:52, 6/6/2017] **[Tutor]**: A Web, Internet São tecnologias sobre os quais os conteúdos didáticos podem se propagar

[22:56, 6/6/2017] **[Tutor]**: Um exemplo de conteúdo didático digital seria uma vídeoaula, uma simples aula em *Word*, pdf, etc.

[22:58, 6/6/2017] **[Tutor]**: Continuação de boa interação. Não se esqueçam de ler o módulo e outros ficheiros sobre o assunto em causa!

[23:06, 6/6/2017] **[E23]**: Boa noite. Para mim a multimedia tem maior relevância para a aprendizagem, na medida em que permite a aquisição de vários saberes ou informação por meio de vídeos, textos, áudios, possibilitando a partilha e interação por meio de AVAs.

[13:54, 7/6/2017] **[Pesquisador]**: Boa tarde turma. As nossas interações mostram o posicionamento de cada um em relação aos conteúdos didáticos digitais na aprendizagem. Este posicionamento como estudante é bom, mas gostaria de ouvir os estudantes que ainda não disseram nada.

[13:58, 7/6/2017] **[Pesquisador]**: E aprecio os dizeres de cada estudante. Continuem assim.

[13:59, 7/6/2017] **[E18]**: Obrigada Dr.

[14:03, 7/6/2017] **[E28]**: Está bem Dr.

[14:23, 7/6/2017] **[Pesquisador]**: Nós como turma, podemos acolher e considerar o silêncio de alguns estudantes como participação no diálogo?

[14:34, 7/6/2017] **[E12]**: Só uma pequena dúvida, gostaria de saber se há diferença entre *internet* e *web*? Ou melhor a diferença em dizer "eu uso a *web* e o outro dizer eu uso *web*?"

[14:35, 7/6/2017] **[E12]**: Pode parecer não ter sentido mas gostaria de saber dos colegas e espero que deiam sentido a minha questão.

[14:41, 7/6/2017] **[Pesquisador]**: Boa pergunta colega. Eu também espero que a turma ajude nesse sentido.

[15:05, 7/6/2017] **[E12]**: Quiz dizer isso 🤔 (ou melhor a diferença em dizer " eu uso a *web* e o outro em dizer uso *internet*?)

[15:09, 7/6/2017] **[E15]**: "Uso" quem? Acho que a partir da conjugação verbal pode-se identificar o sujeito. Seria nesse ponto de vista?

[15:14, 7/6/2017] **[E12]**: Nao me refiro as palavras, mas a diferença entre *web* e *internet* colega.

[15:23, 7/6/2017][**Tutor**]: Boa pergunta. Aproveito para vos pedir para ver a diferença entre *Internet* com i maiúsculo e minúsculo.

[15:23, 7/6/2017] [**Tutor**]: *Internet vs internet*

[16:05, 7/6/2017] [**E30**]: Boa tarde colegas e ao docente especialmente! Escrevo esta mensagem para agradecer ao docente pelo facto de ter criado esta janela interativa pois eu não acessava à plataforma, agora farei -me presente nas aulas embora seja tarde mas vale a pena, muito obrigado!

[16:08, 7/6/2017] [**Pesquisador**]: Fico satisfeito em saber que o *WhatsApp* far-te-á presente nas interações.

[16:09, 7/6/2017] [**Pesquisador**]: [E30], o que diz em relação a questão sobre os conteúdos didáticos digitais.

[16:14, 7/6/2017] [**E30**]: Pronunciarei-me dentro de horas pois ainda preciso actualizar-me, andei longe desta cadeira devido a dificuldades de acesso à plataforma, mas estou com sede!

[16:14, 7/6/2017] [**E28**]: Bem, há uma diferença muito simples entre a *web* (*world wide web* ou *www*) e a *internet*, assim sendo, a *internet* é uma rede que conecta milhões de computadores pelo mundo enquanto a *web* é uma das várias ferramentas de acesso a *internet*. Portanto, é através da *internet* que podemos trocar *e-mails*, *whatsapp* ou outras mensagens instantâneas. A *web* uso o protocolo *http* ou *www*, e para promover serviços, depender de navegadores como por exemplo o *Chrome* ou a *internet explorer*. Espero ter ajudado com a dúvida do colega [E12].

[16:15, 7/6/2017] [**Pesquisador**]: A questão sobre a diferença entre *Internet* e *Web*, se for ao nível de significado verificamos sinonímia e também antonímia. Fazendo uma busca na *Web* ou *Internet*, teremos as diferenças.

[16:18, 7/6/2017] [**Pesquisador**]: Se for ao nível linguístico, mas de ponto de vista sintático podemos dizer que estamos perante um objeto direto.

[16:18, 7/6/2017] [**E28**]: Quanto à diferença entre *internet* com o "i" minúsculo e *Internet* com "I" maiúscula, pessoalmente não vejo essa diferença, se existir irei aproveitar aprender.

[16:19, 7/6/2017] [**Pesquisador**]: Eu uso a *Web* ou eu uso a *Internet*.

[16:22, 7/6/2017] [**Pesquisador**]: Existe diferença entre *Internet* e *internet*. Nós vamos procurar a resposta juntos e [E28] saberá.

[16:23, 7/6/2017] [**E28**]: Obrigado. Também vou investigando.

[16:25, 7/6/2017] [**E28**]: Dr, eu entendi que a *internet* é uma rede e *web* uma ferramenta de navegação. Estarei equivocado!?

[16:26, 7/6/2017] [**E28**]: Ou por outra, para se conectar ou investir na *web* é necessário ter *internet*.

[16:26, 7/6/2017] [**Pesquisador**]: O que a turma acha sobre o entendimento de [E28]?

[16:28, 7/6/2017] **[E28]**: Mas, por seu lado, a internet por si só pode prover serviços de trocas de mensagens instantâneas, tais como, *emails*. Assim que percebi.

[16:41, 7/6/2017] **[Pesquisador]**: Turma, vamos continuar discutindo sobre essas questões, mas é oportuno passarmos para a seguinte **[PROPOSIÇÃO 2]: A partir dos tópicos Computador na Escola, TICS na Escola e Ambiente Virtual de Aprendizagem, cada estudante vai dizer como esses tópicos tornaram se importantes e relevantes como estudante de EAD e como professor na escola onde trabalha.**

[16:51, 7/6/2017] **[E30]**: A *web* é uma palavra inglesa que significa teia ou rede. Com o aparecimento da internet a *web* ganhou outro sentido é a rede que conecta computadores em todo mundo. A *web*, *www*, pode ser a teia de aranha ou o tecido e também se utiliza para designar uma trama ou intriga. Desta feita, eu entendo que a *web* supera as capacidades da *internet*, mas por sua vez a *internet* parece ter a mesma função da *web*.

[17:02, 7/6/2017] **[E35]**: Para mim, a mídia mais favorável é a *internet*. Justificativo: facilita de uma forma rápida a recolha das informações, dá resposta rápida em curto espaço do tempo e facilita aceder.

[17:05, 7/6/2017] **[E28]**: Bem como estudante do EAD e professor de profissão, tenho a dizer que estes tópicos tornaram se muito importantes, primeiro, como estudante, abriu-me uma visão ampla sobre o conhecimento e uso das tecnologias e novas tecnologias, antes não sabia diferenciar estes dois termos, e ainda que permite uma conexão entre os estudantes e os tutores ou docentes a tempo útil, facilitam as interações, discussão de conteúdos e de aprendizagem num sentido virtual, e ainda possibilita ao estudante o contato direto e manuseio de ferramentas tecnológicas, e como professor, são importantes pois possibilitam um ambiente de salas virtuais, onde o professor pode interagir com os estudantes que se localizam em diferentes lugares, e garantem a participação de todos ao mesmo instante.

[17:06, 7/6/2017] **[E12]**: Entendida a explicação, mas ainda continua. *Web* conecta computadores em todo o mundo. O que é estar conectado à computador de tudo o mundo? Mas passemos para a próxima reflexão.

[17:14, 7/6/2017] **[Pesquisador]**: Estar conectado a computadores de todo o mundo. Para a compreensão disso leia os *links*:

[17:14, 7/6/2017] **[Pesquisador]**: <https://olhardigital.uol.com.br/noticia/qual-a-diferenca-entre-internet-e-web/40770>; <http://betic.blogspot.com/2008/01/diferenca-entre-web-e-internet.html>; <https://canaltech.com.br/o-que-e/geek/qual-a-diferenca-entre-internet-e-world-wide-web/>; <http://www.luis.blog.br/qual-a-diferenca-entre-web-e-internet.aspx>

[17:26, 7/6/2017] **[E15]**: Atividade número 2. Relevância do computador, TICs e AVAs. Para mim como estudante do EAD. Estas ferramentas são facilitadoras para o meu aprendizado a distância, pois oferecem condições de interação, colaboração produção de conhecimentos e de aprendizagem baseado na *internet*. Em especial, os AVAs, são imprescindíveis na modalidade de educação a distância, porque propiciam o

desenvolvimento de atividades colaborativas, além do alto controle e monitoramento dos usuários. É no AVA onde acontece a maior parte da interação entre os estudantes, o conteúdo e os docentes. Ao que se refere aos TICs, são de extrema importância para mim na medida em que é possível ter acesso aos conteúdos de forma rápida, em ambientes de aprendizagem interativo e inovador, tenho a possibilidade de buscar informações desenvolvendo a autonomia, a trocar de experiência com os meus colegas do curso, a possibilidade de assistir aulas, realizar atividades, contribuir, esclarecer dúvidas, consultar material de estudo em qualquer horário e lugar. Em relação à relevância para mim como professora: Um professor na atualidade não deve ser aquele que transmite informações aos seus alunos, mas sim, o facilitador, mediador da construção do conhecimento. Sendo assim, esta ferramenta ajuda-me na aprendizagem, propiciando a transformação no ambiente de aprender e questionando as formas de ensinar, é meu papel incentivar a aprendizagem e a curiosidade dos alunos, implementando a tecnologia no espaço educativo para que o aluno, saia da escola a entender e a manipular a tecnologia utilizada.

[17:28, 7/6/2017] **[E12]**: Está certo, irei-me informar. Obrigado.

[17:38, 7/6/2017] **[E14]**: Diversas empresas, bancos, governos, entre outros, usam a *internet* para conectar seus sistemas, mas isto não significa que eles estão usando a *web*. Estão usando apenas a *internet*. *Internet* é então um conjunto de redes de computadores que utilizam o protocolo TCP/IP para comunicar entre si. *Web* é um termo simplificado de *World Wide Web*, o conhecido *www*, que é entendido como teia mundial de larga escala. A *Web* é um ambiente onde os documentos são publicados, disponibilizados e acessados.

[17:39, 7/6/2017] **[Pesquisador]**: Muito bem [E14].

[18:09, 7/6/2017] **[E19]**: Aprendo mais com *internet*, porque através da *internet* consigo navegar várias questões, consigo conversar, e receber *e-mails*, consigo interagir com colegas no *whatsapp*. Que tal?

[18:11, 7/6/2017] **[Tutor]**: 🙌🙌 Aí está uma dica para *Internet* vs *Internet*

[18:12, 7/6/2017] **[Tutor]**: Dizia *internet* vs *Internet*

[18:14, 7/6/2017] **[Tutor]**: O serviço ponto 24 faz parte de *internet* é nao de *Internet*

[18:51, 7/6/2017][**E35**]: A *internet* é um sistema global de redes de computadores interligadas que utilizam um conjunto próprio de protocolos com propósito de servir progressivamente usuários no mundo inteiro e é uma rede de várias outras redes, que consiste de milhões de empresas privadas, públicas, acadêmicas e de governo com alcance local e global que está ligada por uma ampla variedade de tecnologias de rede eletrônica sem fio.

[19:22, 7/6/2017] **[E31]**: Boa noite Dr. e colegas. Acrescentar que as Tic's cooperam com a formação de uma psique democrática ou trata os indivíduos igualmente, quando estes chegam a ela e entrega um espaço reflexivo que permite a construção de um projeto comum. Elas são disseminadoras de conhecimentos, liberando alunos e professores das limitações do tempo e espaço, enriquecendo o ensino com recursos multimedias, interações, simulações e estimula o estudo individualizado.

[19:36, 7/6/2017] **[E10]:** Boa noite colegas!! Quanto ao AVAs, os mesmos são baseados na *Web* e, facilitam a inserção dos estudantes, professores no mundo virtual e sem dúvida são ferramentas determinantes para o sucesso do ensino a distância.

[19:37, 7/6/2017] **[E7]:** Boa noite colegas e ao docente em especial, vim por meio desta manifestar o meu agradecimento pela criação deste grupo, visto que não acessava a plataforma, quero desde já informar que farei me presente nas aulas ainda que esteja atrasada.

[19:55, 7/6/2017] **[E26]:** Na minha percepção podemos aprender mais com a *internet*, a televisão, a radio, o jornal, porque estes critérios de qualidade são usados com o objetivo de aprendizagem, daí a usabilidade satisfaz os usuarios e pode alcançar seus objetivos em ambientes especificos quando utilizam determinado produto ou serviço.

[20:04, 7/6/2017] **[E7]:** Em relação a 1ª questão, tenho a dizer que aprendo mais usando a *internet* (multimidia) visto que ela ajuda muito no que concerne especificamente a área acadêmica, pois é através dela que consigo ter acesso a vários materiais didáticos como livros, vídeos, e muito mais outros que contêm temas que não estão disponíveis nas bibliotecas. De salientar que ela contribui positivamente para o aprendizado, pela sua eficácia e também permite que haja conexão entre eu e os meus colegas sem a presença física, através de *WhatsApp*, *Skype* e *Facebook*.

[21:27, 7/6/2017] **[E20]:** Boa noite turma, esta é uma chance que nos foi proporcionado para podermos interagir acerca dos muitos conteúdos da cadeira, dos TICs e da própria *internet* assim como a *web* que agora conseguimos estabelecer a diferença entre esses dois conceitos. No *WhatsApp* a interação vai melhorar porque não apresenta tantas dificuldades de acesso em relação a plataforma. Eu na verdade colegas na plataforma não conseguia quase nada mesmo, mas agora vou poder participar ativamente duma e doutra maneira.

[21:35, 7/6/2017] **[E18]:** Atividade número- 2. Em relação aos tópicos "computador na escola, TICs e Ambientes Virtuais de Aprendizagem" como estudante da EAD acho relevante uma vez que a partir de conteúdos colocados no computador com o professor distante, utiliza se a *internet* como meio de comunicação, podendo existir sessões presenciais, intermédias, amplia o espaço destinado a educação, reduz custos de deslocamento físico. Além de transmitir conhecimentos, os materiais didáticos digitais promovem diálogo permanente, orienta o estudante em várias atividades, motiva a aprendizagem, amplia os conhecimentos, são flexíveis. A grande vantagem é o fato de que o aluno pode escolher quando, onde e como quer estudar. O material digital permite que o aprendizado acontece em qualquer lugar desde que o aluno leve consigo um dispositivo conectado a *Web*.

[22:28, 7/6/2017] **[E22]:** Em relação aos tópicos computador na escola e TICs e AVAS como estudante acho que integram diversas ferramentas de comunicação disseminadas na *Internet* para o uso educacional. A utilização destas, trouxe à educação a distância não só a potencialização dos conceitos de autonomia e construção coletiva, mas também a permanência dos alunos nos cursos, havendo uma participação ativa de alunos e professores, dando incentivos à responsabilidade dos mesmos para com o aprendizado. A utilização dos AVAs, o educando busca

estratégias para a construção do seu processo formativo como sujeito e não como um objeto, assim aumentando a sua autonomia, estimulando a interação com outros alunos, desenvolvendo a socialização suas produções, além de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. A qualidade de processo educativo nos AVAs depende do envolvimento de vários componentes: o aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais vinculados, das estruturas e qualidades do professor e tutor, monitores e da equipe técnica assim como de ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente.

[08:38, 8/6/2017] **[E30]**: Sendo estudante do EAD, quanto aos tópicos "computador na escola, TICs e AVAs tenho a dizer que são fundamentais pois o mundo caminha a passos largos rumo a uma globalização efetiva, pelo que a busca de oportunidade depende do domínio das TICs daí a grande importância. Moçambique precisa acelerar a disponibilização destas ferramentas para as escolas primárias e criar nas comunidades centros tecnológicos, de forma a potenciar a facilidade de aprendizagem e a integração da população ativa.

[08:54, 8/6/2017] **[E16]**: Bom dia turma. No que concerne ao tópico "Computador na Escola, TICs e AVAs", sua importância e relevância como estudante da educação a distância e como professor na escola onde trabalho, têm uma grande valia para a pesquisa, interação em relação ao conhecimento e seu desenvolvimento, são instrumentos úteis na vida estudantil por facilitarem muitos processos de comunicação. A escola atual deve ser aquela que ensina o aluno a aprender a aprender ao longo da vida. A educação através das TIC's, deve facultar a todos a possibilidade de dispor, recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar a informação. Para que as TICs e, em especial, o computador sirva a esse propósito, será necessário, olhar para as condições de trabalho dos professores, desde o salário, a dimensão das turmas, os horários, bem como a capacitação do aluno de lidar com estes novos dispositivos. OS AVAs representam.

[09:18, 8/6/2017] **[E16]**: Dizia os AVAs representam ambientes utilizados para facilitar ou promover a aprendizagem. Podem ser acessíveis pela *Internet (online)*, mas também podem ser acessíveis *Offline*, em *DVD_rom* ou *CD_rom*, que são instalados no computador do usuário. Leite et al (2010) definem AVA como sendo programas de computador desenvolvidos para oferecer um ambiente de aprendizagem que possibilite a realização de atividades de ensino-aprendizagem *Online*. São exemplos destes *Softwares*, *TelEduc*, *Moodle*, *Solar*, *Sócrates*, entre outros. Os AVA, utilizam como ferramentas: *e-mails*, *foruns*, conferência, facilitam o processo de ensino-aprendizagem a distância. Segundo Leite et al (2010: 66) os AVA devem possuir características pedagógicas e informáticas que possibilitam a realização de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

[13:32, 8/6/2017] **[E27]**: As TIC's possuem ferramentas essenciais para aprender em qualquer lugar e em qualquer momento com recurso a Internet. As TIC's na escola terão valia quando os alunos capitalizarem a informação para o processo de ensino-aprendizagem. A formação dos professores, gestores em prática operativa do computador para o acesso a informação digital é bastante importante para se garantir a aprendizagem. Os AVAs proporcionam oportunidades de auto-estudo com base em

documentos eletrônicos, cria condições para o desenvolvimento de sistema de formação a distância, possibilita a participação ativa dos alunos interagindo com o professor e entre os alunos na construção do conhecimento. Os AVAs ajudam o professor no ensino.

[14:34, 8/6/2017] **[E14]:** A utilização das TIC's no ambiente escolar não deve ser vista como uma ferramenta apenas para apresentação de um assunto, pois quando a usamos, somos modificados por elas e, tanto professores quanto alunos conseguem melhorar seus conhecimentos e adquirir novos. O professor não precisa se tornar um especialista em TIC's para que estas tecnologias sejam implantadas em suas aulas. Ele precisa é de incentivo, de estímulo para poder mudar sua ação pedagógica e ter consciência de que ele é um facilitador do conhecimento e que as mudanças escolares partem principalmente dos professores. Podemos perceber que para se utilizar as TIC's no ambiente escolar o que precisamos é de professores incentivados e abertos aos novos conhecimentos, que percebam que seus alunos são sujeitos nativos das tecnologias e estão se desenvolvendo em conjunto com elas, descobrindo a cada apertar de botão um mundo novo, e que ele, professor, deve perder o receio de apertar o botão pensando que vai estragar a máquina. Tudo começa na escola e com a ajuda dos professores e das TIC's é que se espalha pelo mundo.

[15:23, 8/6/2017] **[E9]:** Tic's na escola. É a base para promover a formação e a educação de jovens e adultos a maior a distância com intuito de aumentar as competências o que demonstra cada vez maior grau de interação entre o sistema educativo e tecido empresarial. Em relação ao computador na escola e AVA's tornam o processo de aprendizagem e a escola um lugar motivador e interessante, uma vez que o método utilizado em grandes partes de nossas escolas ainda não é confortável com o avanço tecnológico pelo qual passamos.

[16:19, 8/6/2017] **[E5]:** Os computadores na escola, AVA's, TIC's constituem meios importantes para a comunicação, desenvolvimento de conhecimentos e difusão de informações diversas e importantes para os acadêmicos. O uso destes meios ou ferramentas na educação a distância contribui para a motivação contínua dos estudantes, visto que os mesmos se colocam como atores principais da construção do saber e do seu desenvolvimento, participando na realização das diversas atividades inerentes à sua formação de forma ativa e consciente.

[17:44, 8/6/2017] **[E3]:** Os tópicos computador escola, TICs na escola e Ambiente Virtual de Aprendizagem tornam-se importantes e relevantes como estudante de EAD e como professor na escola onde trabalho devido ao valor de uso que eles representam para o seu destinatário, também transmitem conhecimentos em níveis de profundidade específicos e têm propósito educativo a ser aperfeiçoado em processo dinâmico relacionado às necessidades dos seus usuários.

[19:32, 8/6/2017] **[E6]:** 1. A Multimédia essencial na aprendizagem dos alunos contribuindo bastante na aquisição de conhecimentos, capacidades e habilidades. As multimédias facilitam a aprendizagem, textos, áudios, vídeos. O professor e os alunos interagem na produção do conhecimento.

[19:38, 8/6/2017] **[E11]:** Importância de ambiente virtual de aprendizagem

[19:42, 8/6/2017] **[E6]:** 2. O uso de computador na escola, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Tecnológica de Informação de Comunicação são importantes para o processo de ensino-aprendizagem, serve para motivação dos alunos e também facilita o trabalho pedagógico do professor.

[19:59, 8/6/2017] **[E11]:** Importância de ambiente virtual de aprendizagem é que supera o tempo, encurta barreiras, atingindo vários lugares e várias pessoas ao mesmo tempo. Reforça o trabalho pedagógico no ensino e aprendizagem: planificar todos os espaços de uma aula tornar-se mais do que indispensável. Colaboração e cooperação no processo de ensino-aprendizagem: permite a participação ativa dos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, além de incentivar a responsabilidade deles, para com o ensino e aprendizagem. Potencialização e interatividade: disponibiliza ferramentas de comunicação como (*chat, hiperlinks, conferência, newsgroups, websites* entre outros) que proporcionam autonomia e construção coletiva de conhecimento.

[20:15, 8/6/2017] **[E12]:** Em relação a "TIC's" nas escola, considero que o uso das tecnologias é irreversível, a aprendizagem torna-se muito interessante, visto que com o uso de tic's o aluno desperta e ganha mais interesse na aprendizagem quando este acessa a uma grande quantidade de informação rapidamente e a baixo custo; as TIC's são um "veículo" facilitador da comunicação; Os alunos podem conseguir ajuda para realizar os trabalhos de casa, quer através das enciclopédias *on-line* e/ou outras obras de referência; As imagens (vídeos) podem ser facilmente utilizadas no ensino, melhorando a memória dos alunos; Os professores podem explicar instruções complexas de forma mais fácil; Os professores podem criar aulas interativas e tornar as lições mais agradáveis, o que pode melhorar a participação e concentração do aluno.

[20:24, 8/6/2017] **[E34]:** Boa noite colegas. Em relação ao computador na escola e a utilização das TIC's não deve ser visto como algo de outro mundo diferente e difícil, pois são ferramentas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem basta ter vontade de apreender e ter equipamentos essenciais que facilitem o seu manuseamento. Eles facilitam a cooperação entre os estudantes na divulgação dos conhecimentos.

[20:48, 8/6/2017] **[E19]:** Boa noite colegas. Em relação aos tópicos/conteúdos computador na escola" TIC's na escola e ambiente virtual de aprendizagem torna-se importante e relevante como estudante de EAD, porque eles facilitam a interação entre alunos em qualquer canto do mundo na busca de aspirações através da *internet*, tornando desta forma o processo de ensino mais amplo, aglutinante e universal. E como professor na escola onde trabalho contribuem na medida em que podem ser a fonte para a busca de novas políticas educacionais através de novas técnicas e metodologias vigentes na atualidade, pois permite ao professor cada vez mais uma formação continuada.

[20:59, 8/6/2017] **[E3]:** Como estudante de EAD tenho a tecer o seguinte comentário sobre o uso do computador na escola, TIC's na escola e AVA: Se a educação a distância cresceu muito nos últimos anos foi graças ao contributo destas ferramentas. Os AVA's oferecem um conjunto de tecnologias de informação e comunicação que

permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante, facilitam o processo de ensino-aprendizagem e estimula a colaboração e interação entre os participantes. O uso do computador na escola estimula o aluno a utilizar recursos intelectuais, num ritmo acelerado e em situações de exigência ativa, é um importante meio de pesquisa.

[21:33, 8/6/2017] **[E8]**: Eu acho que os tópicos "computador na escola, TIC's na escola e ambiente virtual de aprendizagem " são relevantes na medida em que permitem a interação com os colegas, nas pesquisas e na construção do conhecimento. Também como professora percebi que há necessidade de associar a educação e a tecnologia no PEA, de modo a garantir integração do indivíduo na sociedade.

[21:41, 8/6/2017] **[E4]**: Como estudante do EAD, os conteúdos sobre TIC's, computador na escola e AVA's foram tão relevantes na medida em que pude apoiar-me nessas ferramentas para as minhas aprendizagens, facilitaram a troca de experiências e conhecimentos a distância, permitindo maior interatividade. E como professora, esses conteúdos ajudaram-me a perceber que as tecnologias podem constituir ferramentas motivacionais, componente esse principal para que os estudantes conduzam as suas aprendizagens até ao fim, bem como colocá-los como centro no processo de ensino-aprendizagem.

[21:43, 8/6/2017] **[E23]**: Boa noite. No concernente aos tópicos, computador na Escola, TIC's e AVA, tenho a considerar que estes são extremamente relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem independentemente da distância existente entre os atores do processo. Estas ferramentas garantem maior acessibilidade à informação tornando o aprendente, o sujeito e não o objecto do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo deste modo, no desenvolvimento da autonomia ao longo do processo.

[22:10, 8/6/2017] **[E24]**: Boa noite. A importância das TIC's e AVA's no processo de ensino-aprendizagem consiste no seguinte: as novas tecnologias como meio de apoio para atividade do professor ajudam a sensibilização do aluno a encarar como ferramentas muito importantes para a sua vida. Oferecem uma educação de qualidade, promovem a educação democrática e inclusiva. Os AVA's são espaços virtuais construídos através de interfaces digitais onde os seres humanos e objetos técnicos interagem potencialmente na construção de conhecimentos e da aprendizagem. Os AVA's utilizam como ferramentas; *e-mails*, *foruns*, conferências, *chats*, arquivos de son, de imagem de video, *wikis*, e *blog*, etc. Que facilitam o processo de ensino-aprendizagem a distância.

[22:18, 8/6/2017] **[E26]**: O computador na escola é importante considerando as novas tecnologias de aprendizagem são ferramentas que motivam os alunos a investigar sem precisar de ir à biblioteca, facilita os professores nas aulas, a introdução de TIC's nas escolas deve facultar a todos a possibilidade de dispor recolher selecionar ordenar gerir e utilizar a informação de uma maneira educativa, as TIC's melhoraram principalmente a EAD.

[08:42, 9/6/2017] **[E10]**: Bom dia colegas! Gostava que fizéssemos uma pequena reflexão sobre o uso das TIC's nas nossas escolas. Será que ter computador nas escolas é saber usar? Qual é a capacidade dos espaços físicos nas escolas.

[10:50, 9/6/2017] **[E18]**: É difícil fazer a reflexão nesse sentido, porque as nossas escolas não têm computadores para desenvolver AVA's, escolas que têm, é um que serve para trabalhos administrativo, seria possível se tivéssemos uma sala de informática nas escolas.

[22:07, 10/6/2017] **[E9]**: Bem mesmo

[17:14, 12/6/2017] **[Pesquisador]**: Concordando com a questão da [E10] e cada estudante olhando para a sua escola onde trabalha, qual seria a saída para usar as TIC's com os seus alunos na escola, havendo déficit de computadores ou sala de informática?

[19:21, 12/6/2017] **[E15]**: Boa noite colegas. Dependendo da realidade de cada escola, acho que o professor como guia devia fazer primeiro o levantamento dos alunos com telefones que tenham uma capacidade de *Internet* e em segundo remeter a sugestão a direção da escola para que juntos passam dialogar com os encarregados de educação a fim de se criar mecanismo para esse efeito. É a minha sugestão.

[19:22, 12/6/2017] **[Pesquisador]**: Boa sugestão, [E15].

[19:22, 12/6/2017] **[E32]**: Boa noite. Na verdade, uso das TIC's conjuntamente com os alunos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem seria um desafio enorme, tendo em conta a realidade local, uma vez que primeiro não tendo infraestrutura para o efeito é exatamente difícil, mas acho que mesmo com o único computador (laptop) do professor ou emprestado, pode servir para os alunos agrupados em pequenos grupos, possam ser orientados de modo a que tenham uma noção do uso destas ferramentas. Por outro lado, é preciso ter em consideração que, a maioria de alunos possuem dispositivos que suportam algumas aplicações, até alguns mais curioso têm um conhecimento empírico sobre uso e acesso à algumas redes sociais, é a partir deste conhecimento que podemos potenciá-los para o uso das TIC's no processo de ensino-aprendizagem.

[19:23, 12/6/2017] **[Pesquisador]**: Muito bem [E32].

[19:37, 12/6/2017] **[E23]**: Boa ideia colega [32] vou experimentar. Mas, cada escola é uma realidade. No nosso país existem escolas que não dispõe de infraestruturas, recorrendo apenas às ditas "salas sombras", e muito menos corrente elétrica. Nestas circunstâncias, a vontade e esforço do professor transformam-se num autêntico fracasso.

[19:41, 12/6/2017] **[Pesquisador]**: [E23], é uma realidade que nos desafia profissionalmente.

[19:42, 12/6/2017] **[E23]**: Concordo plenamente.

[19:44, 12/6/2017] **[E10]**: Bravo colega [32]! De fato hoje em dia as crianças dispõem de uma memória excelente até podemos considerar um "chip", com o um único computador, podemos encorajá-los a fazerem o uso para resolver problemas, buscar

e sistematizar informações, fazer experiências, entre outras atividades oferecidas pelos diferentes meios de comunicação e informação.

[19:53, 12/6/2017] **[Pesquisador]**: Em algumas "salas sombras", as crianças acessam redes sociais. Como podemos tornar esse ambiente em um lugar de aprendizagem para as crianças. Por exemplo, TPC na rede social.

[19:54, 12/6/2017] **[E23]**: Boa ideia! Obrigada.

[19:55, 12/6/2017] **[E23]**: Mais um ensinamento! 🙌🙌🙌🙌🙌

[19:56, 12/6/2017] **[Pesquisador]**: A criança a caminho de casa, regressando da escola a interagir com o professor sobre o TPC, colocando dúvidas e o professor dando *feedback*. A aula continua fora da "sala sombra".

[19:57, 12/6/2017] **[E10]**: O papel do professor é facilitar, estimulando atividades que possam propiciar a mudança do comportamento nos alunos.

[19:59, 12/6/2017] **[E23]**: Muito bem!

[20:00, 12/6/2017] **[E10]**: Se os mesmos podem estar ligados a uma rede, o meu papel é estimular o uso da mesma no processo de ensino-aprendizagem.

[20:06, 12/6/2017] **[E24]**: Boa noite. Gostaria de saber que desafios para as crianças das zonas rurais para o uso das TIC's onde a maior parte das crianças não tem celulares até mesmo os pais.

[20:09, 12/6/2017] **[E32]**: Com certeza. E se há algo que as crianças gostam de fazer atualmente é usar dispositivo *Android* ou outros equiparados a este para postar fotos, fazer *selfies*. Veja só, peça os alunos com estes dispositivos postarem imagens das diferentes formas de relevo por exemplo, nomes dos heróis de Moçambique e depois irão partilhar esta informação com os outros.

[20:20, 12/6/2017] **[E10]**: Colega [E24], hoje em dia as tecnologias têm tendência de se alastrarem do Zumbo ao Índico, o que se tem verificado com frequência é nas zonas rurais não estarem ligados a uma rede local e a *Internet* para tal.

[20:36, 12/6/2017] **[E14]**: Já existe uma tecnologia móvel, isto é, anda um tractor que puxa uma coroa nas zonas rurais onde o sujeito pode navegar à vontade, abrir o seu *email* ou enviar o trabalho, para tal, tem caixinha onde se põe um valor, seja de 5 Mt ou 10 Mt para se ter acesso à *Internet*. A tecnologia em Moçambique já é uma realidade tanto nas zonas rurais.

[20:39, 12/6/2017] **[E12]**: Se for verdade isso epha ajudara, mas há aqui um porém, como fazer as tais pessoas terem conhecimento de acessar o mesmo? Porque primeiro é o conhecimento e depois passa-se para o acesso.

[20:43, 12/6/2017] **[E12]**: Dizia, por exemplo, aqui no distrito onde me encontro, na Escola Primária Completa de Inhaca Noge contam-se, os alunos que usam telefones, e se usam são telefones que não têm acesso às redes sociais, por isso também concordo com o [E32] ainda é um desafio enorme, e mesmo nós os próprios professor cá, ainda é um luxo o computador nesse distrito. Boa noite.

[20:44, 12/6/2017] [E24]: E ainda mais os dispositivos para acessar.

[20:45, 12/6/2017] [E12]: Querendo dizer que os seus telefones não têm acesso à *Internet*.

[20:45, 12/6/2017] [E33]: O papel do professor é criar condições, estimular e orientar cuidadosamente o uso dos mesmos no processo de ensino aprendizagem levando-os a interagir entre si mesmo fora da sala de aulas. Sendo crianças o professor deverá também acompanhar-lhes dando-lhes atividades que não lhes leve a visitar páginas desnecessárias.

[20:45, 12/6/2017] [E22]: Boa noite colegas, sobre as TIC's no campo já existem estas tecnologias, mas ela é feita de forma aleatoria, estava se a falar sobre as TIC's nas escolas, elas precisam de vários técnicos e equipamentos para sua boa implementação e para se ter um bom sucesso no processo de ensino-aprendizagem, o que nós vemos nas escolas principalmentente nas escolas secundarias existem salas de informática, mas não é administrada com um docente qualificado. Se tal escola tem um especialista na área os equipamentos não têm *internet*.

[20:47, 12/6/2017] [E22]: Aplicação dos AVA's nas escolas só terão sucesso quando revogarem a proibição de celulares nas salas e abrirem espaço para a utilização do *Android* num fórum certo.

[20:48, 12/6/2017] [E12]: Ou mesmo quem forma alunos não é alguém qualificado em aquilo, mas sim alguém que está ali por confiança.

[20:50, 12/6/2017] [E22]: Claro colega.

[20:53, 12/6/2017] [E18]: Aplicação dos AVA's nas escolas só terão sucesso quando revogarem a proibição de celulares nas salas e abrirem espaço para a utilização do *Android* num fórum certo.

[20:58, 12/6/2017] [E18]: Concordo chefe é preciso abrir-se o espaço para o uso de telefone nas escolas uma vez que são os mesmos que dão acesso à *Internet*, mas as crianças da escola primária que não têm celular como é que fica?

[21:06, 12/6/2017] [E22]: Este assunto teria grande impacto se esta cadeira tivesse inicio na 8ª classe e todas escolas secundárias com salas virtuais, nenhum aluno faltaria.

[21:18, 12/6/2017] [E31]: Certo, pois elas em si contêm uma motivação forte, já tem o incentivo

[21:21, 12/6/2017] [E21]: O maior problema talvez não seria iniciar o seu ensino na 8ª classe ou não, mas sim talvez sugeria que as escolas pudessem estar equipadas para o efeito!

[09:18, 13/6/2017] [E27]: O maior problema dos nossos alunos é o uso de TIC's para fins que não têm maior impacto na aprendizagem. Urge sensibilizar os alunos para abandonarem tal atitude.

[15:34, 13/6/2017] [E35]: Boa tarde. Uso da *Internet* facilita a interação entre duas ou mais pessoas no contexto, é uma rede global de redes de computadores, atualmente,

encontra a sua forma mais executável e de fácil utilização na *World Wide Web* segundo, CASTELLS (2007). Os seus serviços podem ser os *e-mails*, *chats*, transferência de ficheiros, compras *online* e fazer jogos, musica e pesquisa de informações.

[15:46, 13/6/2017] **[E2]**: Concordo com o parecer de todos colegas, a verdade é que o desenvolvimento das TIC's coloca cada vez mais desafios aos professores, que são constantemente confrontados com novas tarefas que envolvem o uso das tecnologias, e a utilização de uma determinada tecnologia, exige por parte do utilizador, conhecimento sobre a mesma. É comum a situação em que os professores saibam menos do que os alunos quando se trata de utilização do computador ligado à *Internet*.

[18:24, 13/6/2017] **[E30]**: Boa noite colegas. A colega [E2] levanta uma questão crucial pois as habilidades que os alunos possuem ao manusearem os equipamentos informáticos superam o professor, daí a necessidade de o professor tomar o seu lugar de mediador ao contrário de querer se considerar detentor de conhecimento. O professor pode e deve pôr o aluno a lhe mostrar o que sabe da informática e o professor orienta positivamente o aluno evitando assim que estes se desviem do que é pretendido com AVA's.

[19:53, 13/6/2017] **[E2]**: Nesta perspectiva há que recordar que o professor sempre foi considerado elemento principal para qualquer projeto ou iniciativa de integração nas tecnologias no currículo e nas práticas escolares quer em grande, quer em pequena escala, por isso, estou de acordo com a ideia do colega [E30].

[20:05, 13/6/2017] **[E2]**: Consertando queria escrever "das"tecnologias no currículo e não "nas" tecnologias.

[20:31, 13/6/2017] **[E26]**: Concordo colega.

[20:31, 13/6/2017] **[E26]**: Mas temos que ter em conta que, o mundo está a se tornar cada vez mais digital, e as escolas devem também se enquadrar nessa evolução tecnológica, actualmente as TIC's são ensinadas no segundo ciclo do ensino secundário, mas a verdade é que hoje em dia quase todas crianças (mesmo antes de chegarem ao ensino secundário) acabam tendo um contato direto ou indireto com meios como Celulares, *tablets*, etc. E esses meios se enquadram de uma forma ou outra nas TIC's. No meu ver, o ensino das TIC's devia ser feito mesmo desde o ensino primário, atendendo que o conhecimento desses meios é na atualidade algo básico

[20:39, 13/6/2017] **[E25]**: A utilização das TIC's na escola está relacionada com a formação de professores; é necessário que os professores estejam devidamente preparados para se efetuar uma eficaz integração das tecnologias num consenso pedagógico.

[20:45, 13/6/2017] **[E33]**: Concordo colega, hoje em dia as crianças desde ensino primário já usam telefones assim como *Internet*, mas não para fins de aprendizagem, pois há necessidade de se sensibilizar desde pequenos o uso destes para fins de aprendizagem.

[16:55, 22/6/2017] **[Pesquisador]**: Boa tarde turma! Espero que as leituras sobre o tópico mapas conceituais estejam no fim.

[16:58, 22/6/2017] **[Pesquisador]**: Antes de passarmos para a parte prática, alguma dúvida, contribuição ou comentário?

[17:38, 23/6/2017] **[E15]**: Boa tarde colegas! Estou preocupada em relação ao tópico mapas conceituais, onde buscar a informação na *Internet*? Por que no módulo não tem este conteúdo.

[18:20, 23/6/2017] **[Tutor]**: Boa tarde. Na plataforma tem! Centro de Educação Aberta e a Distância: cead.up.ac.mz

[18:21, 23/6/2017] **[Tutor]**: <http://cead.up.ac.mz/elearning>.

[16:46, 18/7/2017] **[Pesquisador]**: TXT1 COMPUTADOR3 páginas PDF241 kB. Boa tarde turma. Agora vamos para a prática do tópico mapas conceituais. A partir do texto COMPUTADOR acima, cada estudante vai fazer um mapa conceitual (desenhar no papel e postar no grupo de *whatsapp* para quem tiver dificuldade de usar o *software*), tendo em conta os conhecimentos obtidos através das leituras feitas.

[19:46, 18/7/2017] **[E28]**: Está bem Dr. Obrigado

[09:11, 19/7/2017] **[E31]**: Bom dia Dr, tarefa recebida Mapa conceitual DOC32 kB Computadores DOC35 kB

[19:31, 19/7/2017] **[E28]**: Posso fazer a manuscrito Dr, e depois postar no aqui WhatsApp!?? **[E35]** Turma 11 páginas DOCX55 kB Mapa.pdf1 página PDF67 kB

[21:43, 20/7/2017] **[tutor]**: Muito bem

[21:44, 20/7/2017] **[tutor]**: Na próxima semana enviarei a pauta da turma!

Mapa conceitualDOC59 kB. O Computador2 páginasPDF107 kB Mapa c. **[E2]** 1 páginaDOCX70 kB

[13:53, 21/7/2017] **[Pesquisador]**: Sim pode ser manuscrito

[15:36, 21/7/2017] **[E22]**: w3x6u-kqjzm1 páginaPDF30 kB

[17:38, 21/7/2017] **[E22]**: Colegas que vão a recorrência será amanhã as 8:00h em Lhanguene esquema de computadorDOC44 kB


[21:34, 21/7/2017] **[E18]**: turma1 5º ano ensino básico Mapa conceitual1 páginaDOCX60 kB

[06:14, 22/7/2017] **[E27]**: Ressalvo. Peço, a anulação do primeiro mapa que enviei considerando o segundo. Página DOCX57 kB; Modelo Conceitual 2DOC42 kB.

[13:51, 22/7/2017] **[E10]**: DOC-20170722-WA0002DOC42 kB; Mapa conceitual do Computador-2DOCX10 kB

[16:16, 22/7/2017] **[E24]**: Boa tarde Docente falhei o envio do trabalho vou reinviar Mapa conceitual do Computador-21 páginaDOCX18 kB; **[E20]**1 páginaPDF721 kB; Casal Mapa Conceitual1 páginaDOCX13 kB; **[E3]** 1 páginaDOCX18 kB.

[21:13, 22/7/2017] **[E12]**: turma "1", 5º ano

[21:23, 22/7/2017] **[E12]**: Passo a retificar este por este seguinte: 

[21:26, 22/7/2017] **[E12]**: turma "1", 5º ano, licenciatura em Ensino Básico.

APÊNDICE 2: ENTREVISTA AO TUTOR

Pesquisador: Neste primeiro semestre do ano 2017 que finda, trabalhamos juntos na disciplina de Educação e Inovação Tecnológica (EIT) na modalidade EAD na UP. Gostaria de conversar⁴⁸ contigo sobre a nossa tutoria. Queria saber em que ano começou a trabalhar como tutor na UP?

Tutor: Boa tarde, como tutor já estou a trabalhar acerca de 6 anos.

Pesquisador: Poderia falar sobre a tua tutoria no geral e, em particular, na disciplina EIT?

Tutor: A tutoria iniciou com contatos presenciais na altura, tínhamos duas tutorias obrigatórias, em que tínhamos que ir ao centro de recurso, também chamado de polo, tínhamos encontros com os estudantes e trabalhávamos na base do módulo e outros recursos e mais tarde passamos para uma tutorial presencial e restantes das tutorias a partir da plataforma foi o que aconteceu neste semestre na disciplina EIT e acredito que conseguimos cumprir o que estava estabelecido pese embora houve muitas dificuldades durante o semestre, dificuldades referentes a própria plataforma própria interação plataforma, uma vez que o local onde está alojada a plataforma sempre que houvesse oscilação da corrente elétrica afetava a plataforma e afetava essa interação entre os estudantes, mas conseguimos cumprir o que estava estabelecido e para além da plataforma *moodle*, trabalhamos também com os estudantes no *WhatsApp*, criamos um grupo de *WhatsApp* em que a interação era praticamente mais fluente e os estudantes interagiam de forma mais rápida e os *feedbacks* mais rápidos, mas **[consegui verificar que os estudantes só interagem quando o docente criava qualquer motivo para essa interação, entre eles não havia tal interação, não havia muito apoio assim entre estudantes e isso fez me pensar que os nossos estudantes as vezes interagem porque sentem que vão ser avaliados, caso contrário cada um fica no seu canto no que diz respeito ao uso desses ambiente virtuais,]** porque eles lá no mesmo local onde estão, conseguem ter contato um com o outro, de uma forma geral foi isso que consegui sentir nesse semestre.

Pesquisador: Muito bem, dada essa constatação também eu acho que, partilho da mesma, no início de fato eu observei a tua tutoria e mais tarde fiz a intervenção e

⁴⁸ Conversei com o tutor de especialidade no CEAD e gravei a conversa usando o *smartphonesamsunggalaxynote 4* e depois transcrevi a conversa.

começamos a trabalhar juntos. O que tens a dizer sobre a minha intervenção na disciplina EIT.

Tutor: Foi uma intervenção positiva porque criou mais dinâmica na própria disciplina uma vez que conseguimos juntos criar novos conceitos que deviam ser discutidos de forma virtual utilizando a nossa plataforma, também foi positiva porque conseguiu aproximar-se mais dos estudantes, estes estão habituados muito a interagir na plataforma usando o *moodle*, a ideia que trouxe de usarmos *WhatsApp* como um ambiente virtual de aprendizagem foi muito boa porque eles já conseguiam ir buscar um pouco daquilo que estava no *moodle* e interagirem no *WhatsApp*, então houve um casamento entre essas duas tecnologias e essa ideia vindo de ti foi muito boa.

Pesquisador: E como acabaste de descrever sobre a nossa tutoria, então podia falar de como tem sido a interação virtual na aprendizagem, tendo em conta a sua experiência de 6 anos na plataforma *moodle* com os estudantes, isto é, estudante – estudante e professor – estudante no geral.

Tutor: De uma forma geral, como havia dito, **[os nossos estudantes procuram interagir na plataforma quando sabem que vão ser avaliados, se o docente não cria mecanismo para que essa interação seja constante os estudantes também desaparecem da plataforma é como se não tivesse nada lá na plataforma]**. Mas eu fiquei satisfeito com esta turma, são estudantes do quinto ano do curso do ensino básico porque senti que eles já têm domínio da plataforma, já vêm usando a plataforma há quase 3 anos, e por mais que a plataforma tenha algumas mudanças no que diz respeito às suas versões, os estudantes não mostraram dificuldades sempre que tivesse o conteúdo lá interagiam e usavam as ferramentas que tinham na plataforma e conseguiam cumprir com os trabalhos que lhes era atribuído.

Pesquisador: Muito bem, de uma forma geral já temos a apreciação daquilo que foi o nosso trabalho na disciplina, mas por último queria te fazer um desafio, como somos pesquisadores e formadores ao mesmo tempo, sabemos que a UP é uma universidade de abrangência nacional, o que podemos fazer em termos de tutoria para que o processo de ensino-aprendizagem seja aceite e considerado como a modalidade presencial e não como uma opção.

Tutor: Falando a nível nacional existem vários fatores, porque cada província e cada delegação, uma vez que a UP está em todo país, tem enfrentado algumas dificuldades

gerais e particulares, mas nós temos tentando criar sempre soluções para que esta tutoria a distância continue a existir, agora temos uma tutoria presencial, mas temos criado essas condições e acredito que no futuro o que nós podemos melhorar são os nossos serviços, porque as pessoas já estão lá. Então, nós é que devemos melhorar os nossos serviços, falo mesmo da plataforma tem que estar disponível 24 horas por dia, melhorando esses serviços acredito que os estudantes e tutores também estarão quase 24 horas por dia usando a plataforma, depois temos também que melhorar mais as nossas formações porque é difícil cobrir as formações a nível nacional com os técnicos da capital do país, então temos feito formações para técnicos das delegações passarem a dar formações ao nível das delegações, mas claro notamos que em algumas delegações a qualidade de formação não foi muito boa, temos de melhorar mais as formações se possível fazer uma espécie de um vídeo ou um guião sobre as formações e todos os utilizadores da plataforma terem acesso a esses vídeos ou guiões que é para poderem fazer a sua auto formação porque é difícil fazer uma formação ao nível nacional que abrange a todos utilizadores dessa plataforma assim como a todos os que vão participar na tutoria.

Pesquisador: Muito obrigado tutor, como podemos perceber para além de ser tutor, falou como um gestor e de fato assume, também, essa função de gestor a nível nacional no campo empírico CEAD.

APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES-ESTUDANTES

[08:50, 13/9/2017] **[Pesquisador]**: Olá turma! Como vão as aulas neste semestre?

[08:53, 13/9/2017] **[E21]**: Estão a decorrer Dr apesar das dificuldades que enfrentamos na plataforma. Obrigado pela atenção!

[08:54, 13/9/2017] **[E28]**: Boa tarde Dr, uma vez que a plataforma está com problemas de acesso, só lamentar em informar que não vão muito bem as aulas, se mudassem para o sistema antigo de tutorias seria muito proveitoso e bom. É uma opinião pessoal Dr.

[08:55, 13/9/2017] **[Pesquisador]**: Compreendo

[10:14, 13/9/2017] **[Pesquisador]**: Turma, gostaria que cada estudante me respondesse as questões seguintes: 1. Diga a formação que teve para a profissão de professor? 2. Em que instituição se formou? 3. Como se sentiu ao usar o software *cmaptool*? E para quem fez o mapa conceitual a manuscrito, como é que se sentiu ao fazê-lo?

[10:25, 13/9/2017] **[E31]**: Boa tarde Dr, postamos aqui as respostas?

[10:38, 13/9/2017] **[Pesquisador]**: Sim. Devem postar as respostas aqui no *WhatsApp*.

[11:03, 13/9/2017] **[E5]**: 1. Para a profissão de professor, fiz o curso médio de formação de professores primários (10^a classe + 2 anos). 2. Formei-me no IMAP, (Instituto de Magistério Primário de Chibututuíne), de Chibututuíne no Distrito da Manhiça, Província de Maputo. 3. Ao usar esse *software*, no principio tive grandes dificuldades em montar os rectângulos e as setas, mas com ajuda de colegas mais experientes em informática, consegui superar essas dificuldades. O registo da informação nos respectivos rectângulos, também constituiu um pequeno problema, mas facilmente superei-o por mim mesmo. Contudo, esse trabalho constituiu uma grande aprendizagem para mim, pois durante a realização do mesmo tive a oportunidade de aprender a representação de informações diversas em forma de um esquema, baseado nesse *software*. E usarei este conhecimento em diversas situações (académicas, laborais, etc).

[11:54, 13/9/2017] **[E28]**: Formação para a profissão: 10^a classe + 2 anos, curso regular, pelo IFP (Instituto de formação de Professores) da Munhuana. Bem, no principio, ao usar o *software cmaptool* tive dificuldades, mas para superar tive explicação de algum que dominava esse programa, então achei melhor apresentar o trabalho em manuscrito, devido ao fraco domínio ainda do *software*, mas com o tempo tive muitos ensaios e já aprendi como usar, adicionar caixas ou quadros etc. Salientar que foi uma aprendizagem positiva que irei usufruir desse conhecimento na minha profissão e na vida no geral.

[12:08, 13/9/2017] **[E31]**: 1. Fui formada no curso de décima mais dois anos. 2. Formei-me no Instituto do Magistério Primário de Chibututuíne-Manhiça. 3. Quanto ao uso do *software*, as dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem na sua fase inicial, pois constituiu a primeira experiência. Antes passei por diversos

treinamentos em grupos de estudo, onde consegui superar e a aprendizagem foi positiva, tendo se implementado na prática na elaboração do organograma da escola.

[14:29, 13/9/2017] **[E12]**: 1. Para profissão de professores, eu fiz curso, 10^a +1 ano em 2009. 2. Formei-me no Instituto de Formação de Professores da Munhuma (IFP.) 3. No uso do *software* deparei-me com dificuldades daí, a opção em fazer manuscrito devido às pequenas dificuldades que adquiri, como caso de fazer retângulos dispersos no papel. Bom, ao fazer aquele trabalho manuscrito, achei que seria mais rápido, simples e vantajoso, mas pelo contrário seria, mais fácil ter feito usando o *software* em relação a manuscrito, pois este dá mais estética o trabalho bem como a beleza em si do próprio trabalho.

[14:58, 13/9/2017] **[E32]**: 1. Formei-me no curso de 10^a classe +1 ano +1 ano em 2003. 2. Fui formado no Instituto do Magistério Primária de Chibitutuine em Manhiça. 3. O uso do *software* na elaboração de mapas conceituais foi interessante na medida em que constituiu uma superação individual, de referir que no princípio foi difícil, mas com a ajuda de outros colegas com alguma noção foi possível desenvolver habilidades necessárias para a construção do mapa. Por outro lado, importa referir que com a aprendizagem relativa aos mapas conceituais tem sido muito importante na organização da minha atividade profissional e estudantil, tem permitido uma melhor racionalização do tempo em ambas partes pois em qualquer ponto posso rever os conteúdos organizados e resumidos nos meus mapas.

[15:16, 13/9/2017] **[E22]** 1. Engrenei como docente apenas com 12^a classe (Nível médio). 2. Tive 2 formações intensivo de psico-pedagogia, em 2003 e em 2012. 3. Quanto ao uso do *software*, tive dificuldades, em que com várias explicações superei. Mesmo assim com ajuda de colegas do grupo e de colegas com mais domínio na informática superei a dificuldade. Contudo, esta experiência constitui uma grande aprendizagem onde usarei para organizar e resumir mapas e construir organogramas.

[15:40, 13/9/2017] **[E16]**: Formei-me no curso do Instituto de Formação de Professores em 1983, depois passei pelo IMAP da Matola em 2002. 3 Curso regular 10+2 anos. Quanto ao uso do *software* na elaboração de mapas *cmptool*, foi uma aprendizagem que valeu muito para a minha vida profissional, pois as dificuldades que enfrentei deram-me mais motivação para fazer consultas quer aos colegas da turma, do meu grupo de estudo, no meu setor de trabalho, dado que para acertar quase todos os quadros foi necessário muito trabalho e paciência na aprendizagem.

[16:03, 13/9/2017] **[E23]**: 1. Fiz 10^a classe +2 anos, curso regular. 2. Formei-me no Instituto do Magistério Primário da Matola (IMAP). 3. No que tange ao uso do *software cmptool*, embora tenha baixado o aplicativo atinente a esta matéria, tive muitas dificuldades na produção de mapas conceituais, concretamente na colocação das setas que orientam a ligação da informação do conteúdo a ser representado no mapa. Assim, acabei optando em fazer trabalho manuscrito. Apesar da dificuldade no uso do *software*, adquiri conhecimentos que ajudam bastante na produção de resumos, de forma organizada, obedecendo uma sequência lógica das ideias, durante a planificação das aulas.

[16:13, 13/9/2017] **[E10]**: Para a profissão de professora, tomei parte do curso básico de formação de professores primários 10ª classe + 1 ano, no programa de Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo no Instituto de Formação de Professores em Maputo. Na verdade, sempre achei que não fosse capaz de usar esse programa, mas com ajuda da minha família, colegas e pessoas mais experientes superei o receio. Esta fase constituiu uma grande aprendizagem, pois a medida que fosse explicada, era como se fosse uma descoberta. As dificuldades não faltaram sobretudo para montar os retângulos, círculos e setas. Obrigada por esta oportunidade.

[17:13, 13/9/2017] **[E20]**: 1-Eu tive a formação para a profissão de professor em Namaacha, no Centro de Formação de Professores Primários, no terceiro curso de sexta classe mais três anos, para o nível básico. 2- Depois concluí o nível médio em 2011 no Instituto de Magistério Primário da Matola, na Província de Maputo. 3. Como me senti ao usar o *software cmaptool*, tive enormes dificuldades para o uso, mas com a ajuda de colegas da turma estas se ultrapassaram, apesar de ainda não ser na totalidade, e também como está a decorrer a atividade vai se ultrapassar, porque é meu desejo de ver essas dificuldades sanadas e isso me dignifica.

[17:23, 13/9/2017] **[E29]**: Para profissão de professora fui formada no Instituto de Magistério Primário de Chibututuine no distrito da Manhiça no curso de 10ª classe +1 ano + 1 ano em 2001. Quanto ao uso do *software* tive algumas dificuldades na organização e elaboração de mapas e devo dizer que foi uma aprendizagem boa apesar de ter elaborado os mapas manuscrito, mas foi muito importante porque adquiri conhecimentos que me ajudam na organização das minhas atividades.

[17:31, 13/9/2017] **[E19]**: Para a profissão de professores: fui formada no Centro de Formação de Professores primários Namaacha, 7ª classe + 2 anos + 1 anos para o nível Básico. 2. Para o nível médio fui formada no Instituto de Formação de Professores de Chibututuine na Manhiça em 2008, 10ª classe + 2 anos, via ensino a distância, Centro de Recurso de Boane, na Escola Primária Completa de Boane-Sede. 3. No que diz respeito ao uso do *software cmaptool*, tive dificuldades, que com o tempo consegui ultrapassar aos poucos, usando sempre, e com ajuda dos outros.

[18:07, 13/9/2017] **[E21]**: Fiz o curso médio de formação de professores primários vulgo 10ª Classe +2 anos. Formei-me no Instituto de Magistério Primários da Matola. Em relação ao uso do *software cmaptool* senti-me mal no princípio, fiquei sem ideia, mas com a ajuda dos colegas do grupo fui fazendo o trabalho, mas com algumas dificuldades. Ao fazer o mapa conceitual foi mais um desafio, mas porque a vontade era enorme para a produção tinha interações com os outros colegas desta forma apliquei o conhecimento adquirido na disciplina Educação e Inovação Tecnológica para concretizar o mapa conceitual.

[18:13, 13/9/2017] **[E1]**: Para a profissão de professora fiz a 7ª classe + 3 anos + 2 anos. No Centro de Formação de Professores Primários de Namaacha e no Instituto de Magistério Primários da Matola. Usar *software* foi complicado, mas onde acontece o processo de ensino-aprendizagem sempre há dificuldades. Fazer mapas conceituais enfrentei problemas e acabei fazer manuscrito, é claro que depois de visto os videos de uma forma repetitiva entendi, mas a pratica foi dura, mas deu para fazer.

[18:49, 13/9/2017] **[E15]:** A minha formação profissional foi de 10ª classe + 2 anos +1 ano. Formada no Instituto do Magistério Primário da Matola. Quanto ao uso do *software cmaptool*, foi uma boa aprendizagem, e ao mesmo tempo experiência, na medida em que tinha de enfrentar os maiores desafios de tecnologia, principalmente ao trabalhar na plataforma e a construção dos mapas conceituais foi bem difícil para mim. Mas em todo o caso a cadeira chegou num momento oportuno em que pude aprender e aperfeiçoar as habilidades e o uso do mesmo, agradecer a ajuda e colaboração do docente e dos colegas do curso e pessoas singulares.

[20:45, 13/9/2017] **[E30]:** Para o meu ingresso, fui selecionado de entre os melhores alunos do ano de 1984 na Escola secundária da Matola. 2. Frequentei a primeira formação de 6ª classe + 1 ano em 1984 no então Centro de Formação de Professores Primários da Matola, em 2001. Frequentei o curso Básico a distância, frequentei o curso médio a distância no Instituto de Magistério Primário de Chibututuine, tendo graduado em 2008. 3. Quando o Dr. Colocou, antes de debatermos, apareceu-me que era uma coisa impossível de decifrar, mas ao longo da interação com colegas foi possível perceber e elaborei o mapa conceitual como uma das atividades que o Dr. orientou, senti-me agraciado com o aprendizado, muito agradecido!

[02:53, 14/9/2017] **[E9]:** Para a profissão de professora fiz o curso 10ª classe + 1 ano curso regular no Instituto de Formação de Professores de Chibututuine na Manhica. Para o uso do *software* no princípio tive algumas dificuldades, mas com a ajuda de colegas mais experientes nesta área consegui desenvolver algumas habilidades necessárias para a construção dos mapas. Estas experiências constituem grande aprendizagem na vida profissional bem como estudantil, pois uso para organizar e resumir mapas.

[03:33, 14/9/2017] **[E24]:** Professor de nível médio. Formado através do projecto 8 de cooperacao portuguesa com o Ministerio da Defesa. Fiz em paralelo o curso de informática na ótica de utilizador nos pacotes de *Word, Excel, e Power Point*. Quanto ao uso do *software Cmaptool* não foi tão fácil, mas ajudou-me para consolidar os meus conhecimentos no uso do *Microsoft office*.

[05:15, 14/9/2017] **[E8]:** A minha formação profissional é de 10ª classe + 2 anos, formado pelo Instituto de Magistério Primário da Matola em 2007, no curso de Educação Musical e Português. Ao usar *software* tive muitas dificuldades, mas com ajuda e apoio dos colegas foi possível ultrapassar aos poucos as dificuldades, pois foram vários momentos de treinamento. O trabalho constituiu uma boa experiência de aprendizagem para mim.

[06:29, 14/9/2017] **[E4]:** Formei-me em 2009 no Instituto de Formação de Professores de Namaacha, no curso de inglês de 10ª classe + 1 ano. Passei também pela formação no curso médio a distância de 10ª classe + 2 anos no núcleo de Boane de 2011 a 2013. Quanto ao uso do *software* na elaboração do mapa enfrentei dificuldades que resolvi fazer o trabalho a manuscrito. Devido a essas dificuldades a minha curiosidade pelo uso do *software* aumentou, tendo a posterior pedido ajuda às pessoas esclarecidas na matéria que, agora, acho que teria sido fácil a elaboração do mapa usando o *software*. Foi um momento carregado de grande aprendizado para

mim e, agradecer ao docente por nos ter proporcionado o desafio para o sucesso dessa aprendizagem e que me irá servir a vida toda.

[07:06, 14/9/2017] **[E11]**: para a minha profissão de professora fiz curso de 10ª classe + 2 anos no Instituto de Magistério Primário da Matola curso regular de 2006 a 2007. 3. Para o uso do *software* tive várias dificuldades mas importa-me dizer que o seu uso diante da ajuda dos colegas ofereceu muitos caminhos e alternativas que me levaram a ter múltiplas visões em diferentes conteúdos e contextos. Com o uso dos mapas conceptuais aprendi que estes visam promover uma visão integrada do assunto em uma espécie de listagem daquilo que foi abordado nos materiais instrucionais e como recursos instrucionais, os mapas também podem ser usados para mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos que estão sendo ensinados numa única aula, numa unidade de estudo ou num curso inteiro.

[09:49, 14/9/2017] **[E25]**: Fiz nível médio, curso da Veterinária em Cuba - Ilha da Juventude em 1995. Quanto ao uso do software para a elaboração do mapa conceitual, na verdade enfrentei grandes dificuldades, mas com a ajuda de pessoas com mais experiências, pude aprender a manipular o computador onde encontrei o programa de *software*, através da qual pude executar determinada tarefa, neste caso " Mapa conceitual". É de louvar a oportunidade de ter tido esta cadeira de TIC, a partir dela passei a ter uma outra visão mais ampla sobre a tecnologia.

[10:46, 14/9/2017] **[E35]**: Sou professor em exercício na Escola Primária Completa da Liberdade na Matola há 20 anos de serviço, foi formado como professor no Instituto de Formação de Professores na Matola, curso de 10ª classe + 2 anos, sinto-me feliz por ser docente. *Software* tive muitas dificuldades nos primeiros dias em usá-lo, e com ajuda dos meus colegas do grupo de estudo e os de serviço consegui superar as dificuldades. Adquiri mais conhecimento sobre as inovações tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem.

[10:55, 14/9/2017] **[E22]**: Boa tarde colegas! Desculpe pela invasão, gostaria que debatêssemos algo que tem haver com a nossa carteira estudantil às 20 horas de hoje.

[10:56, 14/9/2017] **[E33]**: Fiz o nível básico no Centro de Formação de Professores Primários de Namaacha em 1998, o nível médio foi no Instituto de Formação de Professores da Matola em 2007. Quanto ao uso de *software* na elaboração de mapas conceituais ajudou-me muito, embora com muitas dificuldades para o seu uso, agradecer a oportunidade tida e espero ainda aprender mais com ajuda de colegas.

[10:56, 14/9/2017] **[E26]**: A minha formação profissional e de 10ª classe + 2 anos de curso regular no Instituto de Magistério Primário da Matola. Indo ao uso do *software* foi uma experiência muito boa e útil, porque adquiri várias técnicas de uso de computador. As dificuldades foram várias, mas com ajuda de colegas e amigos fui aperfeiçoando e consegui sanar as lacunas com o uso de plataforma para a elaboração de trabalhos e o mapa conceitual, para mim, foi um desafio.

[11:10, 14/9/2017] **[E35]**: Sobre mapas conceituais, tive pequenas dificuldades, mas com ajuda dos meus colegas do grupo, fui superando as dificuldades.

[11:37, 14/9/2017] **[E14]:** Professor de nível médio formado pelo Instituto de Formação de Professores Primários da Matola, em 2012, regime a distância, atualmente exercendo as suas funções de docência na Escola Primária Completa de Nkomane, e nesta cadeira de Educação Inovação Tecnológica, não senti muitas dificuldades, pese embora o docente tenha enviado todos instrumentos, tive pequenas dificuldades no que diz na elaboração de mapas conceituais, mas com vídeos consegui superar e é só lamentar o funcionamento da própria plataforma que é autêntico gota a gota a água que não chega para molhar a garganta. Enfim de 0 a 10 daria a nota de 5 valores.

[12:31, 14/9/2017] **[E2]:** 1-Tive a oportunidade de frequentar o curso de Formação de Professores Primários 10ª classe + 2 anos em 2003. 2- Fui formada no Instituto de Magistério Primário de Maputo. 3-Quanto ao uso de *Software cmaptool* não foi fácil, nunca tinha ouvido falar de coisa igual. Precisei de investigar até entender de que se tratava, para poder realizar a atividade. Depois da investigação conclui que *Software* é um conjunto de programa de computador, que realiza procedimentos dotados de regras. E compreende um conjunto dos componentes lógicos que são necessários para realizar um trabalho especial. Comentando digo que a cadeira das TIC's trouxe uma nova visão para mim, por tratar-se de um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TIC's são utilizadas nas mais formas e em várias áreas a destacar, na educação (no processo de ensino-aprendizagem na Educação a Distância). De salientar que a função do *Software* é facilitar a interação dos usuários com os computadores físicos, transformando-o em algo realmente útil. Neste caso, consegui fazer o meu trabalho de mapas conceituais.

[17:32, 14/9/2017] **[E17]:** Para a profissão de professora fiz o curso 10ª classe + 1 ano no Instituto de Formação de Professores de Nampula. Em relação à utilização de *software*, em primeiro lugar, enfrentei certas dificuldades e tive que fazer em manuscrito e graças as pessoas um pouco experientes sobre a matéria fui treinando com eles até a superação. De referir que estas dificuldades serviram para poder aprender.

[18:21, 14/9/2017] **[E27]:** Formado no Instituto de Formação de Professores da Matola em 2006, Curso Regular. Quanto ao uso de *software* para a produção de mapa conceptual, não enfrentei tantas dificuldades já que tinha habilidades de colocação de retângulos e movimentação de cetas em várias direções aplicando cumprimento preferido. Atividade foi boa, constituiu momento de aprendizagem, forma clara de tratar matéria.

[03:31, 15/9/2017] **[E34]:** Fui formada no curso de 10ª classe + 2 anos. Formei-me no Instituto do Magistério Primário de Chibututuine da Manhica. Quanto ao uso do *software* deparei-me com várias dificuldades ao fazer triângulos e ligar as setas por isso optei em fazer manuscrito. Mas acredito que com tempo e dedicação irei aperfeiçoar.

[13:14, 15/9/2017] **[E3]:** Em relação à primeira questão que é colocada pelo docente dizer que ainda não sou professor, mas sim técnico ao serviço da educação e afeto ao serviço distrital da Namaacha. Conclui a 12º classe na Escola Secundária Francisco Manyanga em em 1997 e o certificado profissional médio pelo Instituto

superior de Administração Pública em 2013. Usar o *software cmaptool* foi para mim uma aprendizagem única onde posso assinalar pelo menos 2 aspectos: a) aprendi que a organização ou sistematização do conhecimento em mapas conceituais facilita a aprendizagem; b) aprendi a usar certas funcionalidades do computador que antes nunca tinha sentido necessidade de usar tais como inserir formas geométricas, setas, texto.

[04:24, 19/9/2017] **[E22]**: Bom dia colegas! Espero que tenham confirmado os vossos nomes e que ninguém tenha ficado de fora!

[04:24, 19/9/2017] **[E22]**: De acordo com a lista somos 114 estudantes, agora cada estudante deverá postar o nome completo e a data de nascimento. Evitar postar outras informações menos relevantes que possam complicar a recolha destes dados estatísticos.

[09:57, 19/9/2017] **[Pesquisador]**: Olá turma! Gostaria que [E6], [E7], [E13] e [E18] respondessem as questões. Agradecia.

[10:24, 19/9/2017] **[E18]**: Fui formada no Instituto de Magistério Primário de Chibututine na Manhiça, fiz o curso de 10^a classe + 2 anos. Ao usar o *software*, foi uma experiência muito boa para mim uma vez que nunca havia experimentado antes. Primeiro tive muitas dificuldades, fui consultando os colegas e as pessoas mais próximas que me ajudaram na superação das mesmas, senti enormes dificuldades na elaboração de mapas conceituais, mas depois de muita dedicação foi possível.

[11:06, 19/9/2017] **[E13]**: Frequentei o curso de 10^a classe + 1 ano +1 ano no Instituto de Magistério Primário de Chibututuine no ano de 2002, no que diz respeito ao uso do *software*, enfrentei dificuldades enormes, mas com ajuda da minha família e colegas do serviço abalizados na matéria insisti e superei na elaboração de mapas conceituais e ainda percebi que tem muita coisa útil sendo assim prometo empenhar-me ainda mais, pois vi que sou capaz.

[12:00, 22/9/2017] **[Pesquisador]**: Olá turma! [E6] e [E7] ainda não responderam. Chefe da turma podia entrar em contato com elas para saber se está tudo bem com elas.

[13:10, 22/9/2017] **[E6]**: 5^o ano, Ensino Básico a Distância, 2^o semestre. O curso que frequentei foi o nível médio no Instituto de Formação de Professores da Matola, quanto ao último trabalho TIC's me senti bem porque aprendi muito, como se maneja computador, os constituintes do mesmo, também *software*, *Hardware* e a maneira de como se estruturava o trabalho.

[13:28, 22/9/2017] **[Pesquisador]**: Agradeço pela participação.

ANEXO 1: DECLARAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR AO CAMPO EMPÍRICO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação
Pós-Graduação em Informática na Educação

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que *Rodolfo Cipriano João Salgado*, Passaporte 13AF23323 e CPF nº 072.210.871-05, é aluno regular deste curso de Doutorado em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O aluno está regularmente matriculado e irá se afastar da Universidade para Pesquisa de Campo relacionada ao Doutorado, a partir de dezembro de 2016 até julho de 2017. A pesquisa será realizada na Universidade Pedagógica, no Centro de Educação Aberta e a Distância, em Moçambique.

Porto Alegre, 27 de outubro de 2016.

Eliseo Berni Reategui,
Coordenador do PPGIE.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO
Av. Paulo Gama, 110 – Anexo III da Reitoria – 3º andar
90040-060 – Porto Alegre/RS
Fone: (051) 3308-3986 www.pgie.ufrgs.br



ANEXO 2: VISÃO GERAL DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NO MOODLE

11/07/2017

Disciplina: Educação e Inovação Tecnológica (T1)

Educação e Inovação Tecnológica (T1)

[Painel do utilizador](#) / [As minhas disciplinas](#) / [EIT](#)

Geral



CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Caríssimos Estudantes

Quero parabenizá-los por frequentarem esta disciplina e estarem na reta final do vosso curso!

Desejo sucessos nos estudos e alertamos para o facto de que o bom êxito dependerá muito da dedicação, comprometimento e empenho de vocês!

A plataforma de EAD (www.cead.up.ac.mz/elearning) será nosso espaço de comunicação, assim como a base para o sucesso desta disciplina, pois ela é a nossa sala de aula virtual, onde serão disponibilizadas informações, actividades e recursos importantes que ajudarão no aprendizado de todos.

O início poderá ser difícil para alguns, especialmente àqueles que tem dificuldade no uso do computador/smartphones e outras tecnologias de acesso aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Entretanto, procurem apoio de colegas, familiares, gestores de Centro de Recurso, o seu tutor, com objectivo de terem apoio. Aos poucos, as dificuldades diminuirão.

Sejam persistentes e aproveitem essa oportunidade de fazer um curso superior com qualidade!

O tutor

11/07/2017

Disciplina: Educação e Inovação Tecnológica (T1)

 Anúncios [Clique aqui para baixar o Modulo de EIT](#)

Introdução à Educação e Inovação Tecnológica”

 [Clique aqui para enviar o seu trabalho \(5 Valores\)](#)

Computador na Escola

As Novas Tecnologias em Sala de Aula

 [Clique aqui para enviar seu resumo Sobre TICS na escola \(3 Valores\)](#) [Leitura adicional 1](#) [Leitura adicional 2](#) [Leitura adicional 3](#)

Tecnologias e Informação

11/07/2017

Disciplina: Educação e Inovação Tecnológica (T1)

Aula Teste Tecnologia da Informação



[Clique aqui para enviar seu resumo \(4 Valores\)](#)

Faça um resumo sobre o vídeo e depois liste todos os termos relacionados com tecnologia (Por exemplo: HARDWARE)








FORUM DE DÚVIDAS

Apresente suas dúvidas neste FORUM SOBRE
Tecnologias e Informação

Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Ambientes Virtuais de Aprendizagem



-  [Acerca do AVA \(1\)](#)
-  [Acerca de AVA \(2\)](#)
-  [Os benefícios dos ambientes virtuais de aprendizagem](#)
-  [Sistema de Gestão da Aprendizagem](#)
-  [Clique aqui para enviar seu trabalho \(5 valores\)](#)

CHAT PREPARACAO DO TESTE

-  [Chat de duvidas sobre o teste](#)

SEMANA DE TESTE

19h:00min -- TESTE

-  [Clique aqui para iniciar o Teste Online](#)

Atenção estudantes. O nosso teste será de 60 minutos. Procure responder todas questões e no final enviar. Durante a realização do teste, haverá um cronometro gerindo só 60 min, tente resolver tudo e enviar antes do final do tempo.

Conteúdos didáticos digitais

11/07/2017

Disciplina: Educação e Inovação Tecnológica (T1)

Caro estudante!

No tópico “Conteúdos Digitais”, leia o módulo e pesquise os conteúdos na Internet para posteriormente interagirmos no Chat (via WhatsApp) a partir do link

<https://chat.whatsapp.com/FF6EtzJBLMV63YUMKhr>

No entanto, a secção decorrerá no período de 06 a 08 de Junho.

Nota: use o link abaixo para entrar no whatsapp e participar nas actividades de interacção.

<https://chat.whatsapp.com/FF6EtzJBLMV63YUMKhr>



atividade para whatsapp

MAPAS CONCEITUAIS

VIDEO 1

MAPA CONCEITUAL



VIDEO 2

11/07/2017

Disciplina: Educação e Inovação Tecnológica (T1)

Mapas conceituais - O que é? Como e quando fazer?



VIDEO 3

Mapa Conceitual Parte 1



 [leitura complementar 1](#)

 [leitura complementar 2](#)

 [clique aqui para baixar cmaptolls](#)

Aplicativo de 64 bits para instalar e desenhar mapas no computador.

Quem tiver computador de 32 bits pode fazer download a partir do google.

11/07/2017

Disciplina: Educação e Inovação Tecnológica (T1)

Quem tiver android pode fazer download duma versao para telemóvel, basta escrever mapas mentais ou mapas conceituais no GOOGLE PLAY.

[MANUAL CMAPTOOLS](#)

ANEXO 3: LISTA DA TURMA NO MOODLE

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA
Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia
Curso: Ensino Básico Ano: 2017 Semestre: 1
Disciplina: Educação e Inovação Tecnológica

5º Ano

Tutor de Especialidade

Nome de Estudante Codificado	
[E1]	
[E2]	
[E3]	
[E4]	
[E5]	
[E6]	
[E7]	
[E8]	
[E9]	
[E10]	
[E11]	
[E12]	
[E13]	
[E14]	
[E15]	
[E16]	
[E17]	
[E18]	
[E19]	
[E20]	
[E21]	
[E22]	
[E23]	
[E24]	
[E25]	
[E26]	
[E27]	
[E28]	
[E29]	
[E30]	
[E31]	
[E32]	
[E33]	
[E34]	
[E35]	

ANEXO 4: APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES-ESTUDANTES NO MOODLE

clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)

por Tutor - Monday, 6 March 2017, 11:55

Caro(a) estudante


Para se apresentar aos seus colegas da disciplina e aos tutores, diga a sua:

1. Faixa Étaria;
2. Profissão ou ocupação (por exemplo: estudante a tempo inteiro, professor, mecânico, etc.);
 - 2.1. Se for professor, diga se é professor em serviço (neste momento em que frequenta o curso superior) ou não;
 - 2.2. Se for professor em serviço, diga com que classe e disciplina trabalha;
 - 2.3. Diga os anos de experiência profissional.
3. Qual é a sua expectativa em relação à disciplina?
4. Por que está a frequentar o curso de Ensino Básico?

91 palavra(s)

Nota máxima: -

Responder



Re: Apresentação! (2,0 Valores)
 por Estudante [E21] - Tuesday, 21 February 2017, 19:29

Sou [E21], de 37 anos de idade.
 Profissão Professor desde 1998.
 ensino a 7a classe, as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais.

Tem 19 anos de experiência na área de docência.

X

A minha expectativa em relação à disciplina é de aprender novas metodologias referentes a cadeira e depois ter que aplicar no meu dia a dia.

Frequento o Curso de Ensino Básico para melhor me especializar com vista ao alcance de melhores resultados no meu trabalho com os meus meninos.

82 palavra(s)

Nota máxima:2 (1)

Avaliar... ▼

Mostrar mensagem ascendente | Editar | Apagar | Responder

**Apresentação (2,0 Valores)**

por [E32] - Tuesday, 21 February 2017, 21:39

Sou [E32], 43 anos de idade;

Professor do 3º ciclo trabalhando actualmente com as disciplinas de Português e Educação Musical, exercendo a docência a 14 anos, isto é, desde o ano de 2003 no Distrito da Manhica.

Sou estudante do Ensino Básico do 5º Ano, do Centro de Recurso de Boane. Quanto a Cadeira de Inovação Tecnológica tenho muita expectativa pois trata-se de um desafio, na busca de mais uma aprendizagem, sobretudo do uso de novas ferramentas e que irá contribuir bastante na ampliação da capacidade de pesquisa e estudo individual a distância. Espero aprender a melhor forma de planificar e organizar as actividades académicas, profissionais e não só, de modo a responder com as exigências actuais da sociedade no âmbito do PEA.

A escolha do curso do Ensino Básico por minha parte está relacionado com a construção da minha carreira profissional e a paixão de ligar com as crianças no âmbito educacional e ainda do meu trajecto académico.

162 palavra(s)

Nota máxima:2 (1)

Avaliar... ▼

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)**Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**

por Estudante [E23] - Tuesday, 21 February 2017, 21:35

Meu nome é [E23], tenho 40 anos de idade.

Sou professora

No ano em curso, leciono terceira classe.

Tenho 16 anos de experiência profissional.

A minha expectativa concernente a esta cadeira, é adquirir saberes na área das tecnologias de informação para melhorar a minha prestação como professora e mais.

Frequento Ensino Básico para enriquecer e adquirir conhecimentos que visam o melhoramento da actividade docente, tendo em conta que o nível primário constitui pilar do desenvolvimento da leitura, escrita e cálculo que garantem o alcance dos níveis subsequentes.

88 palavra(s)

Nota máxima:2 (1)

Avaliar... ▼

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)**Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**

por Estudante [E15] - Wednesday, 22 February 2017, 09:06

Sou [E15], tenho 47 anos de idade. Estudante do ensino Básico a distancia. X |


Professora em exercício a 19 anos, estando a trabalhar no ensino primário com sextas e sétimas classes, na disciplina de língua Portuguesa e Educação musical. A minha expectativa em relação a cadeira é de aprender e aperfeiçoar as novas estratégias e técnicas de trabalho docente, de modo a responder o que me compete como docente. Em relação ao porquê frequentar o curso, sendo docente e a trabalhar sempre com os alunos, há necessidade de um novo aprendizado e capacitação que me torne dia pois dia do meu trabalho como docente de forma diferente e melhor.

110 palavra(s)

Nota máxima:2 (1)

Avaliar... ▼

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**
 por Estudante [E22] - Wednesday, 22 February 2017, 20:39


Sou [E22] de 38 anos de idade.

Professor de profissão, desde ano 2000, atualmente trabalho na E.PC de Mepambe, no Distrito da Manhica em Xinavane. Lecciono as disciplinas de Português e Ed.Musical na 6 e 7 classes. Já trabalhei com quase todas classes.

Frequento o curso de Ensino Basico, para melhor interpretar o processo do ensino para alcançar melhores resultado no meu trabalho.

68 palavra(s)


Nota máxima:2 (1) [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**
 por Estudante [E18] - Thursday, 23 February 2017, 08:18

Sou [E18] 34 anos professora na Escola Primária Completa de Boane sede, na vila de Boane provincia de Maputo, trabalho com a 4classe tenho 12 anos de experiência como professora, com a disciplina gostaria de aprender mais sobre as inovações tecnológicas decidi fazer o curso de ensino básico para aprender mais e aprefeçoar mais no trabalho que tenho exercido de modo a melhorar nas minha tarefas

68 palavra(s)

Nota máxima:2 (1) [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**
 por Estudante [E28] - Thursday, 23 February 2017, 18:20

Saudações académicas Dr.

Sou [E28], de 31 anos de idade.

Professor deste 2011, no presente ano estou lecionando a 5 classe.

Tenho 6 anos de experiência na área de docência.

Em relação a disciplina, tenho muitas expectativas, como por exemplo, apetrechar os meus conhecimentos na área das TIC's, visto que tenho apreciado muito as tendências das novas tecnologias.

Portanto, encontro me a frequentar o curso Ensino Básico, por este estar mais direcionado a X |
 minha profissão, e tenho vontade de investigar mais na área do ensino primário, de modo a servir melhor e contribuir no desenvolvimento do meu país.

Obrigado.

101 palavra(s)

Nota máxima:2 (1) [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

**Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**

por Estudante [E31]

- Thursday, 23 February 2017, 20:42

Sou [E31], estude de do quinto ano no centro de Recursos de Boane, professora em exercício a 19 anos e leccionou terceira classe no presente ano lectivo e sempre trabalhei com classes do primeiro e segundo ciclo. A escolha do curso deve se a procura das melhores estratégias, actualização das metodologias para a leccionação dos conteúdos do ensino básico com vista a efectivat os objectivos de cada disciplina. Quanto a cadeira tenho uma expectativa enorme e esperança de poder ingressar em novos desafios em busca de mais ferramenta, novos modelos de organizar as actividades de docencia para melhor satisfazer a demanda da sociedade na area educacional.

107 palavra(s)

Nota máxima: 2 (1)

Avaliar... ▼

Mostrar mensagem ascendente | Editar | Apagar | Responder

**Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**

por Estudante [E24]

- Friday, 24 February 2017, 11:55

Estudante [E24] de 51 de idade professor de electricidade basica na ESFA em Boane com 15 anos de experiencia. Quanto a cadeira estou com boa expectativa porque vou melhorar os meus conhecimentos e saber usar melhor as TICs. Gostei de frequentar o curso de ensino basico por forma a melhorar as minhas competencias de docencia e saber lidar se crianças.

62 palavra(s)

Nota máxima: -

Avaliar... ▼

Mostrar mensagem ascendente | Editar | Apagar | Responder

**Re: boa tarde Dr, eis a minha apresentacao**

por Estudante [E2]

- Friday, 24 February 2017, 15:54

Meu nome e' [E2] de 60 anos de idade, professora primária em exercício na Escola Primária Completa Zona Verde há sensivelmente 12 anos. ora, a minha experiência profissional perfaz 28 anos, o que prova que tive passagem por outras escolas. No presente ano lectivo lecciono 5@ Classe, turma que marca profundamente a minha formação académica, na medida em que no ano em que recebi a tal turma Deus abençoou me, permitindo o meu ingresso no ensino superior. Assim, eu e os meus alunos somos finalistas neste ano. No que diz respeito esta disciplina, tenho uma expectativa alta, uma vez que espero que esta de-me ferramentas indispensáveis no processo de pesquisa cada vez mais crescente e imposta pela globalização. Sublinho que frequento este curso com objectivo de aprimorar as metodologias de ensino no Ensino Básico, pois este constitui a base do desenvolvimento da educação. O ensino básico é, por excelência, o verdadeiro alicerce para uma aprendizagem segura e coroada de sucesso. Desta forma, cabe me contribuir efectivamente na construção de uma educação cada

Bubble%20vez mais de qualidade, ajudando os alunos a adquirirem as habilidades de leitura, escrita, as 4 X | operações de Matemática básica.

195 palavra(s)

Nota máxima: 2 (1)

Avaliar... ▼

Mostrar mensagem ascendente | Editar | Apagar | Responder

**Re: boa tarde Dr, eis a minha apresentacao**

por Estudante [E35] - Friday, 24 February 2017, 16:16

Sou [E35] de 46 anos de idade, Professor em Exercício, com 20 anos de experiência e leciono 5, classe. quanto a disciplina espero adquirir mais conhecimentos da sobre as inovações tecnológica. Frenquento este curso d isso basico para adquirir mas noções metodológicas referente ao P E A. Para levar avante a minha personalidade no trabalho de docência a dia dia. espero ter sucessos perante a cadeira.

68 palavra(s)

Nota máxima: 2 (1) Avaliar... ▼

Mostrar mensagem ascendente | Editar | Apagar | Responder

**Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**

por Estudante [E26] - Friday, 24 February 2017, 22:26

Sou [E26] ,50 anos de idade, 15 anos de experincia.

Professora do segundo ciclo, lecciono 5 classe.

Expectativa em relacao a disciplina aprender novas metodologias, se inteirar melhor no mundo informatico, aprendendo a lidar com as ferramentas tecnologicas actuais, sabendo que vivemos num mundo globalizado nada e feito sem o uso da tecnologia informatica

Frequento o curso de Ensino Basico para adquirir novos conhecimentos pois preciso de enriquecer meus conhecimentos para melhorar as actividades de docencia

75 palavra(s)

Nota máxima: 2 (1) Avaliar... ▼

Mostrar mensagem ascendente | Editar | Apagar | Responder

**Re: apresentação [E1]**

por Estudante [E1] - Sunday, 26 February 2017, 17:07

1. Tenho 37 anos de idade;
2. Professora com 16 anos de experiência, lecciono 1 classe;
3. A minha prospetiva em relação a disciplina é aprender, adquirir e desenvolver habilidades praticas e teóricas nesta cadeira;
4. frequentar o curso para adquirir metodologias que possam levar avante a aprendizagem no país e obter bons resultados.

54 palavra(s)

Nota máxima: - Avaliar... ▼

Mostrar mensagem ascendente | Editar | Apagar | Responder

**Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**


por Estudante [E14] - Monday, 27 February 2017, 13:47

Bubble%20Image

Chamo me [E14], natural de Maputo e tenho 41 anos de idade. Sou docente de carreira profissional com dez anos de experiência, no presente ano, lecciono a 3ª classe. A minha maior expectativa, nesta cadeira é de adquirir mais conhecimentos no mundo actual de tecnologia que vai influenciar positivamente na minha carreira profissional de dia após dia. Com a tecnologia a ciência torna se muito facil.

68 palavra(s)


Nota máxima:2 (1) [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**
por Estudante [E7] - Monday, 27 February 2017, 16:32

1. [E7], 38 anos de idade
2. Professora
 - 2.1. Em serviço
 - 2.2. Dou aulas alunos da terceira classe, todas as disciplinas
 - 2.3. Tenho 12 anos de experiência
3. A minha expectativa em relação a esta disciplina é a de poder aprender novas coisas que ela pode oferecer pois nunca tive uma disciplina igual.
4. Estou a frequentar o curso de ensino básico porque sempre tive o sonho de ter uma formação superior e de poder melhorar a minha habilidade profissional.

80 palavra(s)

Nota máxima:2 (1) [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**
por Estudante [E16] - Monday, 27 February 2017, 16:43

[E16], de 52 anos de idade natural de Maputo e residente em Boane.

Professor em exercicio na EPC Boane Sede, leciona a 7a classe as disciplinas de Ciencias Sociais e Educação Moral e Civica.


34 Anos de experiencia.

A minha expectativa relativo a cadeira adquirir conhecimentos para a vida profissional.

Frequento o curso de ensino basico para melhorar o meu desempenho profissional para este nivel do ensino primario.

70 palavra(s)

Nota máxima:2 (1) [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**
 por [E17] - Monday, 27 February 2017, 19:58


Sou [E17]
 33 Anos de Idade
 Natural de Nampula

Professora de carreira

Expectativa da cadeira: aprender e compreender bem a cadeira para o uso da mesma no processo de Ensino e Aprendizagem e durante todo o meu exercício profissional.

36 palavra(s)

Nota máxima:2 (1) [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**
 por Estudante [E10] - Monday, 27 February 2017, 21:40


[E10], de 37anos de idade.professora primaria em exercicio na EPC de Pateque,no distrito da Manhiça,provincia de Maputo.No presente ano lectivo,leciona 4classe isto é trabalha com todas disciplinas do segundo grau no ensino primario.

Frequento o curso de licenciatura em ensino basico,para melhorar o meu empenho na formação da personalidade dos educandos.

Quanto a cadeira,a expectativa e maior pos gostava de adquirir as melhores ferramentas para melhor me entegrar no mundo virtual e desta forma efectuar as melhores investigacoes cientificas.

88 palavra(s)

Nota máxima:2 (1) [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: Apresentação. (2,0 Valores)**
 por Estudante [E6] - Tuesday, 28 February 2017, 09:54

[E6], nascida aos 01 de Janeiro de 1979, natural de Mucota, Distrito de Magude, provincia de Maputo, filha de Afonso Julião Ubisse e de Marta Johannis Valoi. Docente N3, trabalho no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Boane. Estudante da UP em Licenciatura em Ensino Básico, sendo uma cadeira nova, espero aprender mais para melhor implementar na sociedade.

63 palavra(s)

Nota máxima:2 (1) [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

**Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**

por Estudante [E12]

- Tuesday, 28 February 2017, 23:39

chamo me [E12], tenho 32 anos de idade, professor em serviço com 6 anos de experiência, na EPC inhaca Noge, em Inhaca, este ano a lecionando 6 e 7 classe nas seguintes cadeiras: português, educação musical, ciências sociais e inglês e espero ter domínio dessas disciplina e também espero melhorar a qualidade do trabalho profissionalmente, aprender novos métodos, e se possível desenvolver novos métodos da minha autoria.

69 palavra(s)

Nota máxima:2 (1)

Avaliar... ▼

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)**Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**

por Estudante [E9]

Wednesday, 1 March 2017, 08:56

Sou [E9] Estudante do Centro de Boane Curso de Ensino Básico, de 29 anos de idade. Tenho 9 anos de experiência, tendo trabalhado na EPC-Ilha Josina Machel e actualmente na EPC- Tavira ambos no Distrito da Manhica. A minha expectativa é de alargar mais o meu horizonte científica e munir me com novas ferramentas tecnico pedagógicas que a cadeira oferece de modo a melhorar mais a minha capacidade investigativa para melhor actuação no PEA, e por fim o meu desenvolvimento pessoal no uso de tecnologias na vida cicular.

A escolha do curso de Ensino Basico está relacionada com a paixão de trabalhar com as crianças desde os primeiros anos desta profissão pelo calor que estas transmitem na sua interacção quotidiana

122 palavra(s)

Nota máxima: -

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)**Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**

por Estudante [E5]


- Wednesday, 1 March 2017, 10:55

[E5], 32 anos de idade, professor em exercício a 10 anos. Actualmente lecciono as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais, da sexta Classe, na Escola Primária do Primeiro e Segundo Graus 9 de Fevereiro, em Xinavane, Distrito da Manhica. Em relação a esta disciplina, espero desenvolver conhecimentos sobre o uso de algumas tecnologias de comunicação, como por exemplo, aplicativos referentes à informática, internet, etc., que possam apoiar-me nas diversas actividades académicas estudanties e laborais. Estou frequentando o Curso de Licenciatura em Ensino Básico para melhorar alguns aspectos didáctico-metodológicos concernentes ao processo de ensino-aprendizagem, dum modo geral, e particularmente, do ensino básico.

105 palavra(s)

Nota máxima: -

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**
por Estudante [E25] - Wednesday, 1 March 2017, 14:55


Chamo me [E25], tenho 44anos de idade,sou professora,lecciono a 1a Classe, 19 de experiencia.

A minha expectativa em relacao a esta disciplina, e' conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como produzir, comunicar e representar conhecimento, favorecendo a integracao social. Para alem de permitir a expressao do pensamento, criar melhores condicoes para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano e da civilizacao.

eFrequento este curso como necessidade de aprofundar os conhecimentos, enriquecer as metodologias, visto que desde sempre venho trabalhando no ensino basico.

92 palavra(s)

Nota máxima: - [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: [E8]**
por Estudante [E8] - Wednesday, 1 March 2017, 18:33


Sou [E8],tenho 35 anos de idade,natural de Maputo,docente de carreira profissional com 10anos de experiencia.

Atualmente lecciono a primeira classe na EPC de Beluluane.A minha maior expectativa é de adquirir mais conhecimentos sobre o mundo atual da tecnologia que vai influenciar positivamente na minha vida estudantil e na minha carreira profissional.

Bubble%20Eco Escolhi o curso de Ensino Básico para adquirir mais conhecimentos para trabalhar com crianças X do Ensino Primário com objetivo de melhorar minha atividade como docente

82 palavra(s)


Nota máxima: - [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**
por Estudante [E3] Thursday, 2 March 2017, 11:10

Sou [E3], 40 anos de idade , técnico profissional em Administração Publica , actualmente afecto ao Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia de Namaacha , com 14 anos de experiência profissional. Em relação a disciplina a minha expectativa e compreender em que medida efectivamente o uso da tecnologia e inovação contribui para aprendizagem do aluno. Estar a frequentar este curso prende se com o facto de estar ao serviço da Educação e ter necessidade de adquirir novas competências que possam me auxiliar no exercício das minhas funções.

87 palavra(s)


Nota máxima: - [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Apresentação Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**
 por Estudante [E27] - Thursday, 2 March 2017, 17:35

[E27], estudante do Ensino Básico, Centro de Recurso de Boane. Tenho 43 anos de idade. Trabalho na Escola Primária Completa de Estevel-Boane. 17 anos são de serviço. No presente ano lecciono a 5 classe.


Com esta cadeira, a expectativa é enorme. Espero adquirir técnicas, habilidades, metodologias que possam tornar o desempenho da minha função mais profissional no ensino e aprendizagem dos alunos. Garantir resultados de qualidade baseando se na inovação tecnológica.

73 palavra(s)
 Nota máxima: - [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Apresentação**
 por Estudante [E19] - Thursday, 2 March 2017, 19:20

[E19], Professora na Escola Primária Completa de Jonasse, com 13 anos de experiência, 36 anos de idade, Primeiramente dava aulas na Escola Primária Completa de Boane Sede, e Escola Primária Completa 25 de Setembro até 2013 de 2014 até o ano 2017 na Escola Primária Completa de Jonasse. Espero que nesta cadeira aprendo mais conteúdos relacionados com o meu curso.

61 palavra(s)
 Nota máxima: - [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

 **Re: clique aqui para fazer sua apresentação! (2,0 Valores)**
 por Estudante [E29] - Monday, 6 March 2017, 11:28

[E29] Tenho 44 anos professora desde 2003 Lencioni 6 a e 7 a classe 15 anos de experiência., amanhã expectativa é aprender novas tecnologias e metodologia referentes a disciplina. Frequentou o curso de ensino básico para melhorar o meu trabalho na carreira de docente

50 palavra(s)
 Nota máxima: - [Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Continuação das apresentações no WhatsApp

[11:34, 23/7/2017] **[Pesquisador]:** Bom dia turma! Gostaria que os estudantes: [E4], [E11], [E13], [E20], [E30], [E33], [E34]; se apresentassem à turma, visto que não puderam o fazer no início das aulas, tendo em conta: faixa etária, profissão, anos de experiência profissional, expectativa em relação à disciplina, por que está a frequentar o curso de Ensino Básico.

[13:07, 23/7/2017] **[E34]:** Nome: [E34]; Faixa etária: 30_ 40 anos; Profissão: professora; 10 anos de experiência. Expectativas em relação a disciplina: Espero desenvolver competências a nível de tecnologia educacional que me permitirá responder e emplementar as mesmas na actualidade face a geração da tecnologia assim como usar a tecnologia como um dos artefatos para dinamizar o processo de

ensino-aprendizagem. Frequento o curso de ensino básico porque sou professora de profissão. E o curso vai me ajudar a desenvolver mais competências para que eu possa exercer a minha profissão com domínio e qualidade e espero contribuir para a eficácia. E sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

[15:51, 23/7/2017] **[E4]**: Nome [E4]; Faixa etária: 20-30 anos; Profissão: professora; 7 anos de experiência profissional. Expectativa em relação à disciplina: Espero nesta cadeira poder desenvolver competências em relação ao uso das tecnologias na escola, bem como pesquisar as estratégias da sua implementação para permitir a inovação do processo de ensino-aprendizagem baseado nas novas tecnologias na atualidade, visto que, a atualidade nos remete a mudanças sob ponto de vista tecnológico face a nova era digital. A educação, não está isenta a estas mudanças, e, sendo esta a área da minha atuação como profissional da educação, é a minha obrigação inteirar-me ao uso das tecnologias para dinamizar o processo de ensino. Estou a frequentar o curso de ensino básico, pois sou professora de profissão e, o curso contribuirá para que eu possa enfrentar o processo de ensino-aprendizagem com qualidade, munindo-me de estratégias e metodologias para exercer a minha atividade sem sobressaltos.

[15:52, 23/7/2017] **[E33]**: Nome [E33]; Faixa etária 40_50 anos; Profissão: Professora; Anos de experiência profissional: 19 anos. Expectativas em relação a disciplina: na cadeira de Educação e Inovação Tecnológica espero desenvolver competências a nível de tecnologia educacional que facilitam o desencadear do processo de ensino-aprendizagem face a geração da tecnologia como um dos elementos para dinamizar o ensino. Frequento o curso de Ensino Básico porque sou professora do ensino primário. O curso do Ensino Básico oferece ferramentas que me irão auxiliar ao exercer a minha profissão com sucesso.

[18:10, 23/7/2017] **[E11]**: Nome [E11]; faixa etária 40 a 50 anos. Profissão: Professora. Com 19 anos de experiência na docência. Em relação a disciplina teve o privilégio de aprender várias funções no ambiente virtual, e com estas experiências e conhecimentos espero desenvolver no campo de trabalho e na sociedade.

[20:12, 23/7/2017] **[E30]**: Nome [E30]; 51 anos de idade; 31 anos de experiência profissional; Profissão: professor. Expectativa em relação à disciplina: em relação à disciplina é minha expectativa adquirir conhecimentos e habilidades sobre as novas tecnologias de comunicação, para melhor me inserir no mundo virtual. Estou frequentando o curso de Licenciatura em Ensino Básico para melhorar as minhas qualidades profissionais, atualizando-me constantemente ampliando a visão quanto ao processo de Ensino Aprendizagem Básica para melhor contribuir na melhoria da qualidade de ensino.

[22:27, 23/7/2017] **[E20]**: Nome [E20], faixa etária 40 a 50 anos, com 29 anos de experiência profissional, de profissão: professor. Face a disciplina de Educação Inovação tecnológica, é de esperar adquirir conhecimentos básicos e habilidades no que concerne às novas tecnologias de comunicação e de uso das mesmas no mundo virtual. De afirmar que estou frequentando o curso de licenciatura em Ensaio Básico para desenvolver melhores qualidades profissionais no uso das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

[13:25, 24/7/2017][E13] Nome [E13]; idade: 48; experiência profissional: 14 anos; Profissão: professora; Estudante do curso de ensino básico; Expectativa em relação à disciplina: minha expectativa como estudante, é habilitar-me no uso da plataforma virtual no processo de ensino-aprendizagem.

ANEXO 5: ATIVIDADES OBSERVADAS PELO PESQUISADOR NO MOODLE

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA
 Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia
 Curso: Ensino Básico Ano: 2017 Semestre: 1 5º Ano
 Disciplina: Educação e Inovação Tecnológica

ATIVIDADES

UNIDADE DIDÁTICA 1: Introdução à Educação e Inovação Tecnológica

Educação e Inovação Tecnológica (T1)

[Painel do utilizador](#) / [As minhas disciplinas](#) / [EIT](#)
 / [Introdução à Educação e Inovação Tecnológica](#)
 / [Clique aqui para enviar o seu trabalho \(5 Valores\)](#)

Clique aqui para enviar o seu trabalho (5 Valores)

1. Diferenciar os conceitos de tecnologia e novas tecnologias;
2. Diga os âmbitos da utilização das novas tecnologias;
3. Relacione a tecnologia e a educação;
4. Comente e dê pelo menos 5 exemplos da inovação tecnológica no campo educativo.
5. Quais são os desafios para implementação da inovação baseada nas TIC's em Moçambique?

Estado da atividade

Número de alunos	35
Número de trabalhos submetidos	17
Requerem avaliação	17
Data limite para submeter trabalhos	Quinta, 23 Março 2017, 23:00
Tempo restante	Já terminou o prazo para submeter o trabalho

UNIDADE DIDÁTICA 2: Computador na Escola

Educação e Inovação Tecnológica (T1)

[Painel do utilizador](#) / [As minhas disciplinas](#) / [EIT](#) / [Computador na Escola](#)

/ [Clique aqui para enviar seu resumo Sobre TICS na escola \(3 Valores\)](#)

Clique aqui para enviar seu resumo Sobre TICS na escola (3 Valores)

Veja o vídeo na plataforma e faça o resumo de **duas paginas** sobre as tecnologias de informação e comunicação na escola;

Estado da atividade

Número de alunos	35
Número de trabalhos submetidos	24
Requerem avaliação	24
Data limite para submeter trabalhos	Sexta, 31 Março 2017, 23:55
Tempo restante	Já terminou o prazo para submeter o trabalho

UNIDADE DIDÁTICA 3: Tecnologias e Informações

Educação e Inovação Tecnológica (T1)

[Painel do utilizador](#) / [As minhas disciplinas](#) / [EIT](#) / [Tecnologias e Informação](#)
/ [Clique aqui para enviar seu resumo \(4 Valores\)](#)

Clique aqui para enviar seu resumo (4 Valores)

Faça um resumo sobre o vídeo e depois liste todos os termos relacionados com tecnologia (Por exemplo: HARDWARE)

Estado da atividade

Número de alunos	35
Número de trabalhos submetidos	26
Requerem avaliação	26
Data limite para submeter trabalhos	Quarta, 12 Abril 2017, 23:00
Tempo restante	Já terminou o prazo para submeter o trabalho

UNIDADE DIDÁTICA 4: Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Educação e Inovação Tecnológica (T1)

[Painel do utilizador](#) / [As minhas disciplinas](#) / [EIT](#) / [Ambientes Virtuais de Aprendizagem](#)
/ [Clique aqui para enviar seu trabalho \(5 valores\)](#)

Clique aqui para enviar seu trabalho (5 valores)

Faça um resumo de 4 paginas, abordando:

- • **Importância dos AVA's**
- • **Tipos de AVAS**
- • **LMS**
- • **Diferença entre os AVAs e LMS?**

Estado da atividade

Número de alunos	35
Número de trabalhos submetidos	26
Requerem avaliação	26
Data limite para submeter trabalhos	Quinta, 18 Maio 2017, 23:00
Tempo restante	Já terminou o prazo para submeter o trabalho

ANEXO 6: ENUNCIADOS DE PROFESSORES-ESTUDANTES EM FORMA DE RESPOSTA À SEGUNDA TAREFA SOBRE INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

Quadro 1: Enunciado do Professor-estudante três (EP-E3)

Trabalho do professor-estudante três (EP-E3).

1. Diferenciar os conceitos de tecnologia e novas tecnologias.

Tecnologia é o conhecimento pelo qual se produz o artefato (sendo este mesmo uma tecnologia), ou seja, o computador, por exemplo, é um artefato tecnológico, mas, mais do que isso, o conhecimento e os processos pelos quais passas para produção daquele artefato constituem, ainda, uma tecnologia. Por outro lado, novas tecnologias caracterizam-se por serem imateriais, constituindo deste modo construções não palpáveis, com sede na Internet e que por sua vez, vêm influenciando de maneira acentuada a estrutura psicológica do sujeito. As Novas Tecnologias, mais do que apresentarem uma nova cultura, impõem-na sobre todos os indivíduos e de certa forma constituem-se como novo mediador das relações sociais e modos de ser e aprender das pessoas.

2. Diga os âmbitos da utilização das novas tecnologias

O âmbito de utilização de novas tecnologias é o virtual, sendo a informação sua principal matéria-prima (*www*, TV por satélite, TV a cabo, fotografia digital, *Websites*, *wi-fi*, *bluetooth*, *e-mail*, *podcasting*, câmara vídeo, eletro- projeção, etc.).

3. Relacione a tecnologia e a educação

No contexto escolar atual, é impensável fazermos algumas tarefas sem a ajuda de um computador. Pilhas de cadernos, agendas e planilhas de papel foram substituídas por arquivos no computador, que facilitam o preenchimento de notas, o controle de presenças, a emissão do histórico dos alunos, etc. Provas são ricamente elaboradas com o uso de *softwares*, *Internet* e editores de texto. Portanto, a tecnologia e a educação são indissociáveis, caminham juntas. Se não vejamos: A educação diz respeito ao processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social.

Para que ocorra essa integração, é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases dessa educação,

(Kenski, 2007: 44). Por outras palavras, todo o acervo cultural de um povo pode ser entendido como uma tecnologia de vida e por assim ser, este acervo precisa ser transmitido ou ensinado às novas gerações. Este processo se dá através da educação.

A educação enquanto ensino, torna-se assim, numa técnica de transmissão da tecnologia para as gerações seguintes. Enquanto isso, a tecnologia também pode ser auxiliar-chave nessa educação, através de seus dispositivos e serviços, e programas informáticos ou seus conteúdos digitais (vídeos, áudios, etc).

A relação tecnologia e educação pode ser vista, também sob o ângulo da socialização da inovação. Para ser assumida e utilizada pela maioria das pessoas, além do seu criador, a nova descoberta precisa ser ensinada e aprendida.

A utilização do computador na Escola pressupõe um processo de instrução e ensino para que os seus utilizadores tirem proveito dessa tecnologia. Por outro lado, utilizá-la, a descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio nas necessidades de seu usuário, para que não traga efeitos psicológicos negativos (como ansiedade, medo, etc.) essa tecnologia deve estar incorporada nos esquemas mentais do utilizador, ou por outra. Como refere Kenski (op.cit.,43-44), não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utiliza-la, a descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio nas necessidades de seu usuário. É preciso buscar informações, realizar cursos, pedir ajuda aos mais experiente, enfim, utilizar os mais diferentes meios para aprender a se relacionar com a inovação e ir além.

4. Comente e dê pelo menos 5 exemplos da inovação tecnológica no campo educativo

O termo inovação foi importado para educação do mundo da produção e da administração. Nas décadas de 1950/60, os teóricos da inovação concebiam-na como um processo em etapas previsíveis, desde a gestação até à implementação e generalização, Messina, (2001) apud Teixeira (s/d:1).

Assim, o conceito de inovação relacionado à educação surgiu impregnado da concepção de que os avanços da Ciência e da Tecnologia determinariam o desenvolvimento econômico, social e cultural. Segundo Saviani (1995) citado por Teixeira (idem) a inovação educacional significa "colocar a experiência educacional ao serviço de novas finalidades", isto é, para se inovar é preciso partir do questionamento das finalidades da experiência educacional, ou seja, a inovação

consiste em sair de forma crítica e elaborada do estágio actual para outro que satisfaça com eficiência os fins da nossa organização. Em consequência, podemos compreender que toda inovação educacional, implícita ou explicitamente, questiona a finalidade da ação educativa que se está desenvolvendo e busca novos meios que se adequem às novas finalidades da educação.

Pode-se considerar inovação educacional como a tentativa de criação de respostas novas aos desafios oriundos das necessidades de adequar os sistemas educativos à sociedade da informação e do conhecimento (TIC), a partir da análise e reflexão envolvidas no processo, nas esferas administrativas e pedagógicas, dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Diferentes possibilidades podem ser adotadas quando se pretende inovar em educação, desde: inovação pedagógica como ferramenta de apoio em material didático, elemento motivador; ampliação da visão do mundo por meio do acesso à informação e da participação em redes; apoio à administração da escola, e; acesso e manejo dos instrumentos tecnológicos contemporâneos por todos, professores e alunos, Teixeira (s/d: 4-7).

Inovação no campo educativo tem a ver com mudanças na mediação pedagógica através e, sobretudo, na inserção de novos materiais, recursos, atividades e, até mesmo, novas técnicas no âmbito de ação/prática pedagógica, com vista alcançar novos objetivos ou resultados. Podemos apresentar como exemplos da inovação educacional, em Moçambique, a introdução do currículo local no ensino, a introdução de passagens semi-automáticas no ensino primário, a introdução e utilização do quadro-branco no lugar da lousa; a utilização em algumas escolas de carteiras individuais no lugar das coletivas, bem como a utilização de dispositivos informáticos e *Internet* nas aulas, etc.

5. Quais são os desafios para implementação da inovação baseada nas TIC's em Moçambique?

Os desafios para a implementação da inovação baseada nas TIC's em Moçambique é a criação das condições básicas nas escolas, quer dizer há necessidade de primeiro capacitar o professor através de curso de curta ou média duração no domínio das TIC's ou mesmo durante a sua formação nos Institutos. O segundo aspecto seria a criação de infraestruturas nas escolas do ensino básico que garantissem aos alunos o acesso gratuito a *Internet*.

Quadro 2: Enunciado do professor-estudante vinte e sete (EP-E 27)

Trabalho do Professor-Estudante vinte e sete

1. Diferença dos conceitos tecnologia e novas tecnologias: A tecnologia é um conhecimento resultante da solução de um problema ou vários e aplicável a situações similares. A tecnologia pode ser considerada como a aplicação de conhecimentos científicos na solução de problemas enquanto, novas tecnologias de informação e comunicação, é o processo de serviço tecnológico recorrendo *wold*, *wide*, *web* (*www*) ou *Internet*, é a informação que contempla som, imagem, movimento (língua multimédia). Usa-se televisão, *internet*, redes digitais ou virtuais de aprendizagem ou socialização.

2. Os âmbitos da utilização das novas tecnologias são escolar como forte instrumento a serem aplicados nas escolas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a educação de qualidade e facilitando o trabalho docente. Usa-se no âmbito judiciário para flexibilização de todo o trabalho de processos imprimindo maior dinâmica no serviço. Usa-se no âmbito administrativo de vários setores públicos.

3. Relação tecnologia e educação: A educação enquanto ensino, torna-se assim, uma técnica de transmissão da tecnologia para gerações seguintes. Enquanto isso, a tecnologia também pode ser uma componente-chave na educação, através de seus dispositivos e serviços, e programas informáticos ou seus conteúdos digitais (vídeos, áudios). A relação tecnologia e a educação pode ser vista, também sob o ângulo da socialização da inovação. Para ser assumida e utilizada pela maioria das pessoas, além do seu criador, a nova descoberta precisa ser ensinada e aprendida.

4. Exemplos da inovação tecnológica no campo educativo:

- **Promove a inclusão social** – um aluno que tem dificuldades de deslocamento pode acessar os mesmos conteúdos que os alunos presentes na sala de aula, a partir do sistema montado na sala de teleconferência; Um aluno que vive em uma região distante, sem possibilidade de ir à escola, pode estudar a distância, recorrendo a *Internet*, *e-mails*, *WhatsApp*, vídeos; Um aluno cego, surdo ou mudo pode interagir de igual para com os seus colegas, através de braille;
- **Criação de base de dados dos alunos usando o computador**, flexibiliza a produção de pautas e certificados de habilitações em tempo recorde;

- **Reter os alunos em sala de aulas** – o uso de tecnologia na educação, também é um grande atrativo para que os alunos se sintam mais comprometidos com as aulas e sua aprendizagem;
- **Melhora a qualidade de ensino** – com os recursos tecnológicos disponíveis, é possível explorar novas potencialidades dos temas tratados em sala de aulas e facilitar a aprendizagem;
- **Estimula a criatividade** – a tecnologia também é capaz de estimular a criatividade de alunos e dos professores, transformando as aulas, em momentos de criação de conhecimentos, em vez de apenas transmissão.

5. Os desafios para a implementação da inovação baseada nas TIC's em

Moçambique são: Criação de salas com equipamentos tecnológicos nas escolas; Capacitação dos professores para se lidarem com diversos *softwares* do computador, concorrendo para racionalizar o tempo de ensino e aprendizagem, sem maior gasto de energia, explorar a *Internet* para consulta e obtenção de meios de ensino; Sensibilizar os alunos para usarem o computador e a *Internet* para aprendizagem, abstendo-se de assuntos que não estão ligados aos materiais; Apetrechamento das escolas com equipamentos que favorecem o uso das tecnologias como computadores, impressoras, *datashow*, câmaras fotográficas, aparelhos de filmagem, sistema de teleconferência.

Quadro 3: Enunciado do professor-estudante vinte e seis (EP-E 26)

Trabalho do professor-estudante vinte e seis.

1. A diferença que existe entre o conceito de tecnologia e novas tecnologias é porque a tecnologia é um produto da ciência que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas, enquanto que novas tecnologias são processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica materializados em máquinas e equipamentos, seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria prima é a informação.

2. Âmbitos de utilização das novas tecnologias são: prática da fala; influência na leitura; troca de mensagens, imagens e textos; influência nos estudos; estimula a criatividade.

3. A relação entre tecnologia e educação é que a tecnologia é maneira desenvolvida pela ação intencional do Homem para melhorar as atividades educacionais, como a *Internet* que é um meio de pesquisa que as pessoas usam para fins concretos, enquanto na educação usa-se para diversas formas de mediar, potenciar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, através de vídeos, imagens, sons, dispositivos e textos. A relação entre tecnologia e educação pode ser vista também sobre um ângulo da socialização da inovação. Para ser assumida e utilizada pela maioria das pessoas além do seu criador, a nova descoberta precisa ser ensinada e aprendida.

4. As inovações tecnológicas, no setor educativo, permitem com que as pessoas possam ter acesso a determinadas informações que achem necessárias para si de forma rápida e acessível, o que anteriormente não se verificava, a título exemplificativo, anteriormente para se poder aceder a um documento era necessário ter um computador, com o avanço das tecnologias hoje em dia o mesmo documento pode ser acedido através de um telefone celular, o que facilita na vida e mobilidade das pessoas. **Exemplos:**

- Aplicativos para telefones celular que permitem abrir documentos escritos em diversos formatos como (*Word, PDF, Power Point, etc*);
- A *Internet*, visto que essa permite aceder a um mundo infinito de matérias que auxiliam na educação, como a criação de bibliotecas virtuais;
- O computador, que é nos dias atuais um meio imprescindível para qualquer ator envolvido no processo educativo (Professor/Aluno);
- O *e-mail*, que é um meio tecnológico existente na *Internet*, que permite o envio instantâneo de diversos tipos de informação incluindo os trabalhos acadêmicos;
- O próprio telefone celular, que para além de ser um meio de comunicação por excelência, nos dias de hoje permite aceder a *Internet*, o que abre um mundo de possibilidades.

5. Os desafios são enormes na gestão e manuseamento da incessante e caducante informação, as TIC's impõem nova dinâmica e paradigmas pedagógicos, em especial na aquisição e domínio das tecnologias de informação e comunicação. Em moçambique, para a utilização das tecnologias, as pessoas precisam ser

capacitadas, ensinadas até que esses serviços se tornem atividades rotineiras do uso familiar.

Quadro 4: Enunciado do professor-estudante dezoito (EP-E 18)

Trabalho do professor-estudante dezoito.

1. Diferença dos conceitos de tecnologia e novas tecnologias consiste no fato de novas tecnologias serem processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. As novas tecnologias surgem no contexto da evolução informacional, revolução telemática ou terceira revolução industrial. A maior delas caracteriza-se por agilizar, horizontalizar e tornar menos palpáveis o conteúdo da comunicação.

Caracterizam-se também por serem evolutivos, também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamento (kenski 2007:25) temos como exemplo o computador, *Internet* enquanto a tecnologia é um conhecimento resultante da solução de um problema ou vários e aplicável a situação similar. É tão antigo quanto a humanidade, e pela complexidade dos problemas humanos (Alves 2009) temos como exemplos os sapatos, ferro de engomar, papel, máquina calculadora.

Tecnologia é o conhecimento pelo qual se produz o artefato, o computador é o exemplo mais do que isso o conhecimento e os processos pelos quais passa para a produção daquele artefato constituem ainda uma tecnologia. As tecnologias proporcionam por meio das funções tecnológicas a simplicidade da comunicação nos processos de negócios, da pesquisa científica de ensino e aprendizagem. Corresponde a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informáticos e comunicativos aos seres. Estas podem ser ou não baseadas nos computadores.

2. Os âmbitos da utilização das novas tecnologias:

a) Âmbito histórico: No decorrer de todo o processo histórico da humanidade, a tecnologia esteve presente como fator que proporcionou o desenvolvimento do homem até o estágio em que se encontra nos tempos atuais. A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada

época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelo avanço tecnológico correspondente, Kenski (2007, p. 21). Na atualidade, com todos os avanços alcançados pelo homem encontramos-nos na era digital onde as informações se multiplicam rápido.

b) Âmbito da educação: Esta caracteriza-se de forma preponderante pelo avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação e da microeletrônica como computadores, multimídias, DVD, televisão digital, telefones celulares, softwares, internet, videogames. O uso da tecnologia na educação percebe-se que por estar vinculado ao processo desenvolvimentista, o termo tecnologia educacional e, por consequência a utilização de recursos tecnológicos na escola foi encarrada como parte do modelo tecnicista da educação. O objetivo estabelecido pela escola na formação humana está relacionado ao tipo de sociedade em questão.

Antigamente quando ainda não vivíamos no processo de globalização a visão de formação do discente pela escola se refletia no modelo tradicional de ensino.

3. As tecnologias da educação são grandes aliados da educação, se bem aproveitados possibilitam uma aprendizagem com eficácia e rapidez. O ambiente tecnológico educacional vem ao encontro do educador no sentido de ajudar nos métodos educacionais. As escolas são o ponto mais importante em que a tecnologia e o ensino se encontram. As tecnologias proporcionam novos caminhos para o ensino e aprendizagem, além de novas metodologias, ajudam aos educadores a descobrirem estratégias inovadoras para o aperfeiçoamento do processo educacional, desperta a curiosidade e as novas descobertas. Elas não precisam necessariamente revolucionar a aula: pode ser usada para ajudar o professor e aluno a trabalhar conteúdos mais abstratos ou facilitar o aprendizado. A educação e a tecnologia têm uma relação de socialização da inovação.

LIBÂNEO (2007, p.309) diz que para as escolas, o uso de TIC's é saber como aplicar todo o potencial existente no sistema de educação especialmente nos seus componentes pedagógicos e processo de ensino-aprendizagem. Portanto, neste ponto de vista o uso dos recursos tecnológicos na sala de aula requer uma planificação e o uso adequado de TIC's para facilitar o processo didático-pedagógico da escola, buscando a aprendizagem significativa e a melhoria dos indicadores do desempenho do sistema educacional.

4. Alguns exemplos da inovação tecnológico no campo educativo

a) TV, Vídeo, DVD: Proporcionam para além de fontes de informação dão a possibilidade de incorporar e introduzir novas ações e descobertas na construção de conhecimentos na escola. Essas mídias integradas em sala passam a exercer um papel importante no trabalho dos educadores, tornando-se um novo desafio que pode ou não produzir resultados esperados.

b) Computador: Para TAJRA (1998, p.34), a inserção de computadores nas escolas deve dar conta de um duplo desafio social: preparação dos futuros cidadãos pedagogos para melhor atendimento às necessidades de aprendizagem. Os professores devem ter competências em produzir e trabalhar com situações problemáticas, utilizando perfeitamente *softwares* didáticos, aplicativos como editores de textos, programas de desenho.

c) Retroprojektor: Divulga os conhecimentos por fonte visual e auditivo. Cabe ao utilizador planificar o seu uso de modo a dar resultados positivos.

d) Rádio: é um instrumento rico em possibilidades pedagógicas e de grande abrangência, atingindo todas as camadas sociais. O rádio estimula os alunos a ouvir programas e discutir as notícias, propagandas, músicas e outros serviços.

5.Os desafios para implementar a inovação baseadas nas TIC's, é do reconhecimento pelos professores que os novos meios de comunicação e as linguagens presentes na sociedade devem fazer parte da sala de aula, para que o professor passe de um ensino convecional a um ensino apoiado nas novas tecnologias bem como desenvolvimento em ambiente virtual, exige que a instituição estabeleça o desenvolvimento de um projeto de formação que priorize a inserção das TIC's numa prespectiva construtiva e reflexiva da ação docente. PENA (s/d, p. 9)

ANEXO 7: ENUNCIADOS DE PROFESSORES-ESTUDANTES EM FORMA DE RESPOSTA À TERCEIRA TAREFA SOBRE COMPUTADOR NA ESCOLA

Quadro 5: Enunciado do Professor-estudante onze (EP-E 11)

Trabalho do professor-estudante onze. Resumo do vídeo: tecnologia na sala de aula

O uso de tecnologias no processo de aprendizagem de acordo com o vídeo facilita a aprendizagem das crianças desde que não seja usada apenas para que a aula fique diferente e mais divertida. É necessário que o seu uso esteja envolvido num processo maior, numa estrutura maior em que todo processo de ensino-aprendizagem seja acordado. As tecnologias não são aulas suficientes para o ensino, de forma que possa substituir o professor, pelo contrário, elas existem justamente para ser uma opção para o professor, poder trabalhar na sala de aula. Atualmente o professor não é somente mero instrutor, ele tem que ser acima de tudo formador, um orientador e um mediador em todo processo de ensino-aprendizagem. Para que a tecnologia auxilie positiva e flexivelmente no ensino, é por isso que também o professor perceba a importância da inserção da mesma em sua pedagogia que faça um uso com qualidade e procure capacitar-se cada vez mais.

Quadro 6: Enunciado do Professor-estudante dezanove (EP-E 19)

Trabalho do professor-estudante dezanove. Resumo do vídeo: Novas Tecnologias em salas de Aulas

O uso de recursos diversos tem aproximado o professor de um mundo mediático que tem dado mais dinâmicas em salas de aulas, e essas novas tecnologias de informação são: vídeo; *datashow*; retroprojector; computador; *Internet*. Os especialistas, os gestores e os professores defendem quem as tecnologias sejam elas novas ou as mais tradicionais desse campo da educação tem uma extrema importância mas elas precisam ser pensadas primeiro em função de que projeto de educação elas estão a ser usadas, para isso há necessidade que as escolas se reúnam e que os professores se reúnam para pensar melhor qual é o nosso projeto de educação, que tipo de sociedades nós queremos, e como nós vamos incorporar essas novas tecnologia no nosso curriculum e na nossa pratica pedagógica.

A escola deve apropriar-se dessas novas tecnologias porque poderá não ter o domínio no diálogo com os alunos, a escola recebendo alunos do século XXI e ela ultrapassada, e essa apropriação do domínio das novas tecnologias é uma ferramenta importante para o processo pedagógico, porque os jovens hoje em dia acessam *e-mails*, *chats* e *blogs* com uma facilidade impressionante e eles têm muito domínio e muito interesse em novas tecnologias, temos tido jovens que manejam sempre os telefones com câmara, principalmente agora no século XXI até famílias de baixa renda elas têm tido posse de um celular com câmara e elas já podem gravar vídeo, tirar foto ou gravar um áudio.

Sendo assim a escola deve se perguntar como deverá fazer uso disso. Temos tido professores que incentivam os alunos a fazerem vídeos sobre uma determinada matéria que a escola está discutindo e eles, mas também eles devem ter o domínio dessas novas tecnologia. A tecnologia é um dos componentes importantes, mas não é o único elemento para a educação de qualidade, temos a formação dos professores, gestores e da escola, fazem parte da educação que se procura, a educação que promove o ensino e aprendizagem ao longo da vida.

As tecnologias são importantes como apoio, não promovem a educação de qualidade porque a educação de qualidade pode ser feita sem tecnologia, mas no mundo atual conectado em redes seria muito estranho sem essa mediação que se usa no dia-a-dia, então essas novas tecnologias são importantes para poder tirar o aluno da sala de aula e conectar com o mundo e para o professor poder trazer assuntos mais importantes sobre um determinado tema para o aluno e para a escola, também para auxiliar o professor no seu trabalho porque usando essas novas tecnologias o aluno não precisa estar fisicamente em sala de aula com o professor, o processo de ensino-aprendizagem continua seja caminhando ou na biblioteca, o aluno pode aprender basta estar conectado a rede.

E os professores devem ensinar os alunos para que os mesmos tenham um pensamento crítico, para que usem o computador para uma série de coisas não só para ver vídeos, teclar, mas que faça a reflexão do que observa. Mas para isso, temos uma peça muito importante que é a motivação para que os alunos saibam o valor dessas novas tecnologias de informação para a sua vida profissional futura, para o seu curriculum. Mas os professores devem ser estimulados pelos gestores para o uso dessas novas tecnologias para que as salas de informática, de

multimídia não fiquem isoladas, também os gestores e os professores devem ter uma formação para que saibam como usar as novas tecnologias. Não adianta ensinar o professor se não terá como praticar. A tecnologia ajuda para evitar o ciclo de repetição. Sendo assim, os professores podem usar a sala de informática ou de vídeos e associar a comunidade a mesma. Também podem usar a sala de informática para poder se comunicar com os outros professores para poder colher mais informações dos outros professores, sabendo o que eles estão a fazer e trocando informações de simulação de aulas, mapas, algumas informações sobre temas usando as plataformas criadas para os professores. A tecnologia tem um poder muito importante, pois ela abre as portas, destrói as fronteiras conectando pessoas de estados diferentes, e conectando o mundo numa só tela partilhando o conhecimento por isso que torna o conhecimento democrático. Motivação, capacidade e incentivo são ferramentas para termos a base para uma educação de qualidade.

Quadro 7: Enunciado do professor-estudante seis (EP-E 6)

Trabalho do professor-estudante seis. Resumo do vídeo: Novas Tecnologias em sala de aulas

O uso de novas tecnologias é muito importante como apoio e uso no dia a dia e o professor deve fazer com que haja mais dinâmicas em salas de aulas, bibliotecas, entre outros. Vejamos um dos exemplos de tecnologias de informação em sala de aula: O vídeo, Datashow, Retroprojeto, O computador, A internet. Novas tecnologias e metodologias, nos séculos XX e XXI são muito importantes. O uso de celulares permite a interação na educação de novas tecnologias com o projeto pedagógico que se procura.

Os especialistas, os gestores e os professores defendem que as tecnologias sejam elas novas ou as mais tradicionais desse campo da educação têm uma extrema importância, mas elas precisam ser pensadas primeiro em função de que projeto de educação elas estão a ser usadas, no entanto, há necessidade que as escolas se reúnam e que os professores se reúnam para pensar melhor qual é o nosso projeto de educação, que tipo de sociedade nós queremos, e como nós vamos incorporar essas novas tecnologias no nosso curriculum e na nossa prática pedagógica.

A educação é muito importante mesmo sem as tecnologias, com o apoio da tecnologia pode se apresentar na sala de aula, em bibliotecas, e no mundo inteiro. A tecnologia é uma grande facilitadora de como se deve aprender, é uma ferramenta importante para o processo pedagógico, porque os jovens hoje em dia acessam *e-mails*, *chats* e *blogs* com uma facilidade impressionante e eles têm muito domínio e muito interesse em novas tecnologias, temos tido jovens que manejam sempre os telefones com câmara, principalmente agora no século XXI a humanidade tem a posse de celulares com câmara e elas gravam vídeos, tiram foto e gravam áudios. Sendo assim, a escola deve se perguntar como deverá fazer uso disso. Temos tido professores que incentivam os alunos a fazerem vídeos sobre uma determinada matéria que a escola está discutindo e eles, mas também eles devem ter o domínio dessas novas tecnologia.

A formação dos professores e gestores da escola, no projeto pedagógico consiste na participação de todos que fazem parte da educação inclusiva, democrática, ao longo da vida. As tecnologias são importantes como apoio, não promovem a educação de qualidade porque a educação de qualidade pode ser feita sem tecnologia mas no mundo atual conectado em redes seria muito estranho sem essa mediação que se usa no dia-a-dia, então essas novas tecnologias são importantes para poder tirar o aluno da sala de aula e conectar com o mundo e para o professor poder trazer assuntos mais importante sobre um determinado tema para o aluno e para a escola, também para auxiliar o professor no seu trabalho porque usando essas novas tecnologias o aluno não precisa estar fisicamente em sala de aula com o professor, o processo de ensino-aprendizagem continua seja caminhando ou na biblioteca, o aluno pode aprender basta estar conectado a rede. E os professores devem ensinar os alunos para que os mesmos tenham um pensamento crítico, para que usem o computador para uma série de coisas não só para ver vídeos, teclar, mas que faça a reflexão do que esta sendo observado.

Compreensão do uso de novas Tecnologias.

A motivação é muito fundamental, sensibilizam-se a todos professores a se adaptarem a novas tecnologias fundamentais e pedagógicas, das técnicas de informação e estimular aos professores, diretores e alunos para que adiram. Todos os recursos disponíveis aproximam-se às novas tecnologias e capacitar que essa prática seja integrada na sua atividade. Mas os professores devem ser estimulados

pelos gestores para o uso dessas novas tecnologias para que as salas de multimídia e informática não fiquem isoladas, também os gestores e os professores devem ter uma formação para que saibam como usar as novas tecnologias. Não adianta ensinar o professor se não terá como praticar. A tecnologia ajuda para evitar o ciclo de repetição. Sendo assim os professores podem usar a sala de informática ou de vídeos e associar a comunidade a mesma. Também podem usar a sala de informática para poder se comunicar com os outros professores para poder colher mais informações dos outros professores sabendo o que eles estão a fazer e trocando informações de simulação de aulas, mapas, algumas informações sobre temas usando as plataformas criadas para os professores. A tecnologia tem um poder muito importante, pois ela abre as portas, são ilimitadas conectando pessoas de estados diferentes, e conectando o mundo numa só tela partilhando o conhecimento, por isso que torna o conhecimento democrático. Motivação, capacitação e incentivo são ferramentas para termos a base para uma educação de qualidade. Todas as informações estão disponibilizadas sem que se tenham registrado. Exemplo da estudante que ficou motivada com as novas tecnologias e metodologias, optou em seguir a carreira de professor.

Quadro 8: Enunciado do professor-estudante treze (EP-E 13)

Trabalho do professor-estudante treze. Resumo do vídeo: Novas tecnologias em sala de aulas

O uso das tecnologias diversas, propicia os professores a trazer dinâmica na sala de aulas. As novas tecnologias mencionadas pelo texto virtual são: *Datashow*, retroprojetor, computador, vídeos, *Internet*, telefone, etc.

Importância das novas tecnologias em sala de aulas.

As tecnologias no campo de educação precisam de ser pensadas em função de que projeto de educação em que elas estão a ser usadas. Os professores da mesma disciplina devem-se reunir para traçar projetos disciplinares na perspectiva do uso destas tecnologias e a sua própria seleção.

Nesta planificação, são observados muitos fatores como a comunidade consumidora, a sua faixa etária e o estado do desenvolvimento. Não há como negar: a tecnologia faz parte do dia-a-dia de crianças, adolescentes e adultos. E isso

impacta diretamente na relação professor-aluno. Docentes que resistem à inclusão da tecnologia em sua prática pedagógica acabam por tornarem-se obsoletos. Por outro lado, professores capazes de tirar proveito dos benefícios que a tecnologia pode trazer ao processo de ensino-aprendizagem são capazes de atuar de maneira mais atraente e inovadora junto aos seus alunos. Entretanto, é **importante ressaltar que a tecnologia, por si só, não é capaz de transformar a prática de um professor**. Mas se usada de modo contextualizado, ela é capaz de aproximar a rotina em sala de aula daquilo com que os alunos já estão acostumados na vida real, estreitando o relacionamento entre professor e aluno, que passam a compartilhar da mesma realidade. Assim, recursos como *tablets*, lousas digitais, aplicativos e acesso à *Internet* via *Wi-Fi*, permitem que as aulas de muitos professores ganhem vida nova, podendo apresentar os conteúdos disciplinares aos seus alunos por meio de plataformas verdadeiramente atraentes. As novas tecnologias ajudam o aluno a vencer o medo da escola e de aprender porque o aluno aprende no aparelho que está em contato direto e diário como o celular, o televisor, vídeos, etc. A tecnologia é um dos componentes para uma educação de qualidade porque esta tem maior desenvolvimento das competências cognitivas do aluno e há aqui uma interação mútua entre o aluno e a matéria em estudo.

A educação de qualidade cinge na compactação de todos os intervenientes do processo de ensino aprendizagem como: os professores, gestores, pais e encarregados de educação e os próprios alunos. A educação pode ser feita, sim, sem tecnologia, mas no mundo atual as tecnologias proliferam as nossas comunidades e assim, precisa-se usar as ferramentas que já estão no seio das comunidades como apoio de processo educativo. A aprendizagem com uso das tecnologias tira o aluno no tradicional estudo na sala de aula e coloca-o em qualquer lugar a contatar-se com o mundo educacional e não precisando que se forme turmas fixas de aprendizagem direta com o professor. O contato através de redes, pode começar na sala de aulas, no laboratório, no trabalho, em casa, etc. na qual uma escola funciona como um lugar dinâmico e a tecnologia funciona como um conector das realidades de aprendizagem. O professor deve fazer com que estas novas tecnologias gerem um pensamento crítico para os alunos, trazendo os alunos a posição de analistas na sala, isto, contribuirá para elevar o nível de compreensão dos conteúdos a ser observados e apreendidos.

A Motivação para o uso das tecnologias.

O bom professor e gestor não precisa ser especialista em tecnologias, mas precisa destes meios como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem para tal o professor deve estar motivado para trabalhar com esta linguagem virtual. Dar importância aos meios tecnológicos é um passo muito importante para melhorar o seu próprio desempenho. O professor deve ter acesso a estas tecnologias e enquadrar no seu plano diário para promover o uso nos alunos. A criação do portal do professor é muito importante para centralizar todas as informações dos professores de diversas escolas, distritos e províncias em formatos digitais bem estruturados para facilitar a planificação na sala de aulas e ele manter-se informado de toda inovação provenientes dos diversos professores de todas escolas que estão na mesma plataforma. No portal, é divulgado tudo o que o professor cria para o desenvolvimento do conhecimento e funciona como forma de troca de experiência entre os professores para melhorar o campo de ensino-aprendizagem. O Portal do Professor é um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio. É um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores. O conteúdo do portal inclui sugestões de aulas de acordo com o currículo de cada disciplina e recursos como vídeos, fotos, mapas, áudio e textos. Nele, o professor poderá preparar a aula, ficará informado sobre os cursos de capacitação oferecidos em municípios e estados e na área federal e sobre a legislação específica.

ANEXO 8: ENUNCIADOS DE PROFESSORES-ESTUDANTES EM FORMA DE RESPOSTA À TERCEIRA TAREFA SOBRE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÕES

Quadro 9: Enunciado do professor-estudante um (EP-E 1)

Trabalho do professor-estudante um. Resumo da aula teste de tecnologia de informação

Tecnologia de informação descreve qualquer tecnologia ou possibilita o armazenamento, o processamento e o fluxo de informações dentro de uma organização que envolve computadores, *software*, redes, *Internet*, *sites*, servidores, banco de dados, telecomunicações. Com a *Internet*, a revolução da tecnologia ganhou uma força gigantesca e sua capacidade de interligar e transmitir informações para todo mundo. Portanto, a expressão tecnologia de informação se tornou importante. O que é informação?

- É o dado processado baseado com as decisões que pode ser tomada em ações apropriadas inicialmente.
- É dado processado que aumenta o conhecimento de forma cumulativa nos dando habilidades de trabalhar melhor.

O que é tecnologia?

- São técnicas, conhecimentos, métodos, materiais e processos utilizados para resolver problemas.
- São métodos ou processos de construção e trabalho. Ex: tecnologia de manufatura
- É aplicação de recursos para resolver problemas. Ex: ferramentas
- É nível de conhecimento científico e técnico de uma determinada cultura.
- Para área econômica é o estado atual do nosso conhecimento de como combinar recursos para produzir produtos desejados.

Tecnologia de informação, segundo Amarã (2003), é utilizada para adquirir, armazenar, organizar, processar dados em um formato que pode ser utilizado em determinadas aplicações e disseminar o dado processado.

Esquema de tecnologia da Informação: Adquirir a informação; Armazenar informações; Organizar; processar; Formato para aplicação; Disseminar o dado processado.

Computador é um dispositivo eletrônico que utiliza a lógica digital através da direção de um programa para efetuar cálculo e tomar decisões. Elementos que compõem o computador: Eletrônico; Lógica digital; Lógica programática; Cálculos e tomada de decisão.

A máquina de Von Neumann consiste em 5 partes básicas: Memória; Unidade lógica e aritmética; Unidade de controle; Equipamentos de entrada; Equipamentos de saída. A memória / unidade lógica e aritmética formam o cérebro da máquina, nos computadores modernos são combinados de uma única chamada CPU (unidade de processamento central). As informações são inseridas na máquina através da unidade de entrada (teclado, *mouse*) e o resultado é exibido pela unidade de saída (monitor ou impressora). A componente de entrada comunica-se diretamente com a lógica e aritmética que por sua vez passa e recebe informações da unidade de controle e com a memória, a unidade de controle também passa a receber informações da memória uma vez que o resultado processado, a unidade lógica ou aritmética, comunica-se com a unidade de saída (monitor e impressora) obviamente os dispositivos atuais possuem maior complexibilidade arquitetuais. Exemplo de meios eletrônicos: Hardware (meios físicos), software (meios lógicos).

Quadro 10: Enunciado do professor-estudante quinze (EP-E 15)

Trabalho do professor-estudante quinze. Resumo do vídeo sobre Tecnologia da informação.

Tecnologia da Informação é área tecnológica que descreve tudo aquilo que possibilita o armazenamento, o processamento, e o fluxo de informação dentro de uma organização. Envolvendo o computador, *software*, rede, *internet*, *sites*, servidor, bancos de dados e telecomunicações.

Antes da era digital, os computadores eram simples máquinas usadas para auxiliar em algumas tarefas do cotidiano na área econômica ou comercial. Mas com o avanço tecnológico, as grandes máquinas usadas anteriormente deram espaço para o computador cada vez mais menor e mais potente. Com a *Internet*, a revolução tecnológica ganhou uma força gigantesca em sua capacidade de interligar e transmitir informações para todo o mundo. Assim sendo, **Informação**

digital é o conjunto de dados classificados e organizados de forma que possamos utilizar de maneira clara e fácil.

Tecnologia – envolve conhecimentos técnicos e científicos, as ferramentas, processos e materiais utilizado com base no conhecimento; aos varios sistemas, como é o exemplo das ferramentas e máquinas, que ajudam a solucionar o problema; Também pode se dizer que tecnologias são técnicas, conhecimentos, métodos o processos de construção e trabalho; exemplo a tecnologia de manufatura; são as aplicações de recursos para resolver um problema, exemplo: ferramentas; são os níveis de conhecimento científico e técnico duma determinada cultura; na área da economia a tecnologia é o estado atual do nosso conhecimento de como combinar os recursos para produzir produtos desejados.

Tecnologia da Informação é a tecnologia utilizada para adquirir, armazenar, organizar, processar dados em formato que podem ser utilizados em determinadas aplicações e dissimular o dado processado. Desta forma, Informação é o dado processo baseado com as decisões que podem ser tomadas em ações apropriadas inicialmente. Informação é também o dado processado que aumenta o conhecimento de forma cumulativa nos dando habilidades de trabalho melhor (Professor ALFREDO KINNER, citando RANGEL AMARANT, 2003).

Tecnologia de Informação é um conjunto envolvendo meios eletrônicos sejam meios físico ou *Hardware* e aplicações do computador como meios lógicos ou *Software* para prover a informação.

Hardware no contexto da tecnologia da informação são equipamentos eletrônicos projetados com propósito específico para lidar com informações no formato digital.

Hardwares são sistemas que atendem determinados propósitos, que podem possuir complexidade de simples a alta. Exemplo: uma simples calculadora, telefone celular ou um computador.

Citando Wine (2003), um computador é um dispositivo eletrônico que utiliza a lógica digital através da direção de um programa para efectuar cálculos e tomar decisões baseadas nesses cálculos. Um computador possui quatro elementos na sua construção: Eletrônicos; Lógica digital; Lógica programática e cálculos e tomada de decisões.

Os computadores modernos são projetados na sua arquitetura baseada no que pode ser chamado máquinas de John von Neumann que consiste na memória, unidade lógica e aritmética, unidade de controle e equipamento de entrada e saída. As unidade lógica e aritmética junto com a memória formam o agente chamado de cérebro da máquina. E nos computadores modernos são combinados de uma única unidade chamada C.P.U. significa unidade de processamento central.

As informações são inseridas na máquina através da unidade de entrada. Por exemplo: teclado, *mouse* e o resultado do processamento é exibida pela unidade de saída exemplo: o monitor ou impressora. O componente de entrada comunica-se diretamente com a unidade lógica e aritmética que por sua vez passa e recebe informação da unidade de controle e com a memória. A unidade de controle também passa receber informações da memória uma vez que o resultado processado pela unidade lógica e aritmética se comunica com a unidade de saída monitor ou impressora para exibir o resultado.

Quadro 11: Enunciado do Professor-estudante trinta e cinco (EP-E 35)

Trabalho do professor-estudante trinta e cinco. Resumo da aula: informática e Tecnologia da Informação

Introdução

O vídeo assistido da informática e tecnologia da informação na sala de aula, debruça-se sobre as novas tecnologias da informação, a importância da informática, o profissional da tecnologia da informação no processo de ensino-aprendizagem.

No início os computadores eram tidos apenas como máquinas gigantes que tornavam possível a automatização de determinadas tarefas em instituições de ensino para pesquisas, grandes empresas e nos meios governamentais. Com os avanços tecnológicos tais máquinas começaram a perder espaço para equipamentos cada vez menores e mais poderosos e mais confiáveis como se não bastasse a evolução das telecomunicações permitiu que aos poucos, os computadores passassem a se comunicar mesmo estando em lugares muito distantes geograficamente.

Tecnologia da informação é o conjunto de todas atitudes e soluções providas por recursos computacionais que visam permitir a obtenção, armazenar, organizar,

processar e comunicar a informação em diversas instituições, escrever que gera e possibilita todas as informações através de computador e *Internet*.

Principais novas tecnologias da informação

Computador – é um dispositivo eletrônico para processar, armazenar, organizar e comunicar a informação.

O computador possui – unidade lógica e aritmética; Unidade de controlo; Unidade de entrada; Unidade de saída.

Internet – é uma plataforma usada para pesquisar as várias informações lógicas ao processo de ensino-aprendizagem em diversas instituições de tutela.

Tecnologia: é o conjunto de ferramentas e máquinas que ajudam a resolver problemas do estado atual.

Profissional da tecnologia da informação – é o responsável pelas tarefas de desenvolver, implementar e atualizar soluções computacionais por causa da sua amplitude na informática.

Importância da informática e tecnologia da informação: Serve de comunicação entre o professor e aluno; permite a aprendizagem através da pesquisa e da descoberta; promove uma educação democrática e de qualidade; permite a aprendizagem por curiosidade.

Quadro 12: Enunciado do Professor-estudante vinte e cinco (EP-E 25)

Trabalho do professor-estudante vinte e cinco. Resumo sobre a tecnologia da informação

A tecnologia da informação: é conjunto de todas as atividades e soluções providos por recursos computacionais que visam permitir a obtenção, o acesso, o armazenamento e o uso das informações.

A informação: é o patrimônio, algo que possui valor, isto é, conjunto de dados classificados e organizados de forma que uma pessoa, uma instituição de ensino, ou qualquer entidade possa utilizar em prol de algum objetivo.

Sendo a informação um patrimônio, é necessário fazer uso dos recursos de tecnologia da informação de maneira apropriada, é preciso utilizar ferramentas, sistemas ou outros meios que façam das informações um diferencial.

É importante buscar soluções que tragam resultados relevantes, que permitam transformar as informações em algo com valor maior, sem deixar de considerar o aspecto do menor custo possível.

Hoje em dia, a informatização atinge as mais diversas áreas do conhecimento e esta cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, mesmo quando elas não percebem.

A tecnologia da informação é, acima de tudo, uma necessidade dos novos tempos, ela sempre existiu.

Na sociedade existe o impacto das tecnologias de informação, pois é, a introdução de tecnologia da informação irá provocar um conjunto de alterações nomeadamente em nível das relações da organização com o meio envolvente, em termos de eficácia.

A área da tecnologia de informação possui diversos segmentos de atuação, como por exemplo: programação, segurança da informação, redes, análise de sistemas, suporte técnico.

Cada profissional tem seu papel para que as empresas de tecnologia de informação operem, sejam desenvolvidas e ainda para que tudo que já foi feito continue funcionando.

O desenvolvimento de *hardwares* e *softwares* garante a operacionlização da comunicação e dos processos decorrentes em meios virtuais.

Através da *Internet*, novos sistemas de comunicação e informação foram criados, formando uma verdadeira rede.

A democratização da informação aliada a inclusão digital, pode se tornar um marco dessa civilização.

Contudo, é necessário que se diferencie informação de conhecimentos.

Os termos relacionados com a tecnologia são:

a) *Software*: são programas que permitem realizar atividades específicas em um computador, isto é, um conjunto de programas, instruções e regras informáticas. Exemplo: os programas como *Word*, *Excel*, *Powe point*, os navegadores, os jogos, os sistemas operativos.

b) *Hardware*: é a parte que pode se ver do computador, ou todos os componentes da sua estrutura física. Exemplo: tela, o teclado, o gabinete e o *mouse*.

ANEXO 9: ENUNCIADOS DE PROFESSORES-ESTUDANTES EM FORMA DE RESPOSTA À TERCEIRA TAREFA SOBRE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Quadro 13: Enunciado do Professor-estudante vinte e dois (EP-E 2)

Trabalho do professor-estudante vinte e dois. Resumo de vídeo sobre AVA.

Segundo Mckimm, Jollie e Cantilon (2003), o AVA é um conjunto de ferramentas eletrônicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Santos (2006), AVA é um sistema informatizado, projetado para promover interações entre professor, aluno, e qualquer outros participantes em processos colaborativos que envolvam ensino e aprendizagem via *Internet*.

1. A Importancia de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

A importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que integram diversas ferramentas de comunicação disseminadas na *Internet* para o uso educacional. A utilização destas ferramentas trouxe à Educação a Distância não só a potencialização dos conceitos de autonomia e construção coletiva, mas também a permanência dos alunos nos cursos. Isto porque, através destas ferramentas, há a possibilidade da participação ativa de alunos e professores, além do incentivo à responsabilidade dos mesmos para com o aprendizado. Isto porque dentro do modelo de Educação *On-Line*, há a necessidade de um padrão de comportamento para convivência e acompanhamento dos cursos. Pode agrupar em um só local materiais didáticos, oferecendo atividades individuais ou coletivas. Acessar informação por meios de materiais didáticos, apresentando um gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos, podendo produzir atividades em grupo.

AVA facilita a inserção dos estudantes, professores e administradores do mundo virtual, além de auxiliar e facilitar o trabalho desses mesmos professores e alunos. Com a utilização dos AVA's toda a comunidade acadêmica, alunos e professores e a própria instituição poderá se potencializar pelo fato desta ferramenta poder oferecer a modificação da posição do professor, dando autonomia ao educando durante o processo de aprendizagem.

Com a utilização dos AVA's o educando busca estratégias para a construção do seu processo formativo como um sujeito e não um objeto assim, aumentando sua autonomia, estimulando a interação com outros alunos, desenvolvendo e

socializando suas produções, além de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

A qualidade do processo educativo nos AVA's depende do envolvimento de vários componentes: o aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais vinculados, das estruturas e qualidade do professor e tutor, monitores e equipe técnica, assim como ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente.

2. Tipos de AVA's

Os tipos de AVA's são, *TelEduc, Moodle, Amadeus*

O **TelEduc** é um ambiente de educação a distância pelo qual se pode realizar cursos através da Internet. Está sendo desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A *plataforma TelEduc* apresenta como pontos fortes, quando utilizado para o ensino: Dinâmica do curso; Agenda; Avaliações; Atividades; Perguntas Frequentes; Perfil dos participantes; Mural de avisos; Batepapo (*chat*); *Webforum*; Correio eletrônico; Material de apoio; Leituras; Gestão de grupos; Diário de bordo.

MOODLE- é o acrónimo de "*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*", um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse *software* ou plataforma, acessível através da *Internet* ou de rede local. Em linguagem coloquial, em língua inglesa o verbo "*to moodle*" descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo.

A plataforma *Moodle* apresenta como pontos fortes, quando utilizado para o ensino: Aumento da motivação dos alunos; Maior facilidade na produção e distribuição de conteúdos; Partilha de conteúdos entre instituições; Gestão total do ambiente virtual de aprendizagem; Realização de avaliações de alunos.

O **Amadeus** é um sistema de gestão do aprendizado (ou LMS, do inglês *Learning Management System*) de segunda geração. Sistemas similares atuais (ver lista adiante) propõem canais para mediar a interação e colaboração entre tutores e aprendizes por meio de estilos de interação baseados em troca de artefatos (envio, visualização e entrega de matéria nas mais variadas mídias) e mensagens

instantâneas ou assíncronas (*fóruns, chats, e-mail*). Nosso projeto visa a desenvolver um LMS de segunda geração, baseado no conceito de *blended learning*, no qual estendemos os estilos de interação possíveis entre os usuários.

3. LMS- *learning Management System*.

Conjunto de funcionalidades delineadas para armazenar, distribuir, e gerir conteúdos de aprendizagem de forma progressiva e interativa, podendo ainda registrar e relatar atividade do aprendiz, bem como aprendizagem e o seu desempenho.

Importância de *learning Management System (LMS)*: Permite gerir tanto a salas de aulas presenciais como aprendizagem *on-line, e-learning*; reduz custos de formação, apresentando disponibilidade de horas e local; aumenta as competências de emprego, diminuindo os custos com o pessoal.

Gerir as ferramentas de aprendizagem em conjunto com as metas dos recursos humanos.

4 Diferença entre *learning Management System (LMS)* e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

Estas duas siglas têm o mesmo significado o LMS é usado em inglês e AVA é usado em português. AVA ou LMS é o lugar onde se publica os conteúdos dos cursos onde os estudantes podem realizar suas atividades, é uma espécie de sala virtual.

Quadro 14: Enunciado do Professor-estudante nove (EP-E 9)

Trabalho do professor-estudante nove. Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs são recursos que vem se destacando na atualidade, e nesse contexto, várias companhias privadas, instituições educativas, e organizações envolvidas com a capacitação e o desenvolvimento dos recursos humanos têm desenhado ou desenvolvido seus próprios Ambientes Virtuais de Aprendizagem baseadas na *web (e-learning)*, visando facilitar a inserção dos estudantes, professores, e administradores no mundo virtual, além de auxiliar e facilitar o trabalho desses mesmos professores e alunos. O sistema educativo tradicional e os modelos de aprendizagem autônomo podem ser completados por técnicas que utilizam métodos de aprendizagem a distância, redes de informação, serviços multimídia e eletrônicos.

Assim pode-se desenvolver a utilização da *Web* com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem *on-line* de modo a servir de ferramenta de divulgação de material e de suporte a formação do usuário, possibilitando um *feedback* intensivo e extensivo. Conforme Chaves (1998), a difusão das redes de comunicação, aliadas às novas tecnologias e a mudanças socioeconômicas e culturais propiciam de forma fantástica a utilização do computador como ferramenta de ensino. Uma das mudanças mais significativas na tecnologia é a expansão das redes globais de comunicação. As instituições investiram significativamente para participar destas redes e as pessoas estão rapidamente tentando incorporar-se a elas. Atualmente, as instituições estão percebendo que o foco de seus investimentos deve ir além da infraestrutura, incluindo a criação de conteúdo e a capacitação dos usuários (CHAVES, 1998, p. 5 -67).

Os AVA's possuem ferramentas que podem facilitar a administração de cursos ou aulas na *Internet*. De acordo com Crespo (1998), a educação na *web* é um processo de desenvolvimento da aprendizagem, em qualquer nível de instrução e treinamento, que incorpora tipicamente as seguintes ações:

- ✓ Estabelecimento dos objetivos da aprendizagem;
- ✓ Localização e revisão (ou criação) de material instrucional (ex: instrumentos de diagnóstico, livros texto, *software* para aprendizagem (*courseware*, testes, etc.);
- ✓ Avaliação do nível de conhecimento dos alunos;
- ✓ Atribuição de material apropriado aos estudantes;
- ✓ Definição da forma de acesso dos estudantes a componentes/módulos;
- ✓ Revisão e acompanhamento do progresso dos estudantes e gerência das intervenções necessárias;
- ✓ Provisão e gestão da comunicação estudante-professor e estudante-estudante (tanto síncrona quanto assíncrona);
- ✓ Avaliação da aprendizagem;
- ✓ Relatório dos resultados da aprendizagem.

Boa parte dos AVA's disponíveis atualmente, possuem alguns destes recursos citados acima, o que pode facilitar e agilizar tanto a vida do aluno como para o professor no decorrer das aulas, já que otimiza o tempo de ambos, dando maior foco a aprendizagem. De acordo com Schelemmer (2005), é possível listar os

benefícios dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para as instituições de ensino, para professores e alunos, como segue:

Benefícios para instituições de ensino:

- ✓ Possibilita atender a um variado espectro de público;
- ✓ Amplia os espaços destinados à Educação, podendo ser usado para a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem, tanto como apoio ao ensino presencial quanto para a educação a distância;
- ✓ Quando utilizado na modalidade a distância, o AVA possibilita reduzir custos relacionados a deslocamentos físicos e infraestrutura física.

Benefícios para os professores:

- ✓ Suporta diferentes estilos de aprendizagem: cooperativa, orientada por discussão, centrada no sujeito, por projetos, por desafios/problemas/casos;
- ✓ Serve de suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares;
- ✓ Possibilita disseminar informações para um grande número de pessoas ao mesmo tempo, sem limites de amplitude geográfica;
- ✓ Disponibilizada a informação no ambiente, tornando possível a atualização, o armazenamento, a recuperação, a distribuição e compartilhamento instantâneo;
- ✓ A concepção didático-pedagógica possibilita uma visão clara das possibilidades de uso das ferramentas e uma maior interação. Permite a personalização de uma comunidade de acordo com suas necessidades e características. Dessa forma, ao se criar uma comunidade, pode escolher dentre as opções oferecidas as que melhor atendam aos objetivos da comunidade em questão. Ainda, ele tem a facilidade de, a qualquer momento, poder incluir ou excluir ferramentas.

Benefícios para os alunos:

- ✓ Proporciona um fácil acesso à informação, pois não depende de espaço e nem de tempo fixos. Os alunos ficam livres para estudar em seu próprio ritmo, independentemente do lugar onde estejam. Podem acessar a sua comunidade por meio do AVA, de qualquer lugar e a qualquer hora. O aprendizado pode ocorrer 24 horas por dia, sete dias por semana;

- ✓ Possibilita o compartilhamento de informações e a produção de conhecimento de forma coletiva, propiciando ampliar experiências, estimulando a colaboração entre os alunos;
- ✓ Os alunos, individualmente ou em grupo, podem ter um acompanhamento personalizado e adequado às suas necessidades, de forma que, além de poder se conectar na hora que julgar mais propícia, ainda contam com a disponibilidade de poder escolher os assuntos e as opções que julgarem mais convenientes;
- ✓ O AVA possibilita que grupos de alunos interagem em comunidades, que possam compartilhar as informações e seus *insights*, mesmo após a conclusão do curso ou da capacitação. Portanto, a implementação e uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem contribuir para um real desenvolvimento do educando, o aluno pode ter maior motivação já que os recursos tecnológicos despertam grande interesse e o educando pode estudar no seu próprio ritmo e no horário que seja mais conveniente. E ainda tem a possibilidade de rever conteúdos e atividades que podem ser repetidas muitas vezes, ou seja, o educando participa de forma mais ativa da aprendizagem, tendo o professor como um facilitador.

Tipos de ambientes virtuais

Moodle é uma opção de *software* livre em que no desenvolvimento participaram milhares de pessoas em todo o mundo. É o AVA mais utilizado nos sistemas de ensino. Por ser *software* livre, ele pode ser modificado e adaptado por desenvolvedores especialistas de acordo com as necessidades de cada projeto. Um de seus pontos fortes é a diversidade de atividades que permite realizar: debates, *wikis*, lições guiadas, glossários, testes, etc.

Eleven é uma das opções pagas mais completas. Permite um alto grau de personalização na organização de grupos de usuários, sendo muito adequada para trabalhar com grupos de reforços e projetos multidisciplinares. A *interface* é amigável e o *design* oferece uma boa experiência ao usuário. Um de seus aspectos de destaque é o completo editor de exercícios auto-avaliativos. É um serviço *on-line* que não necessita de instalação específica, bastando entrar em seu *site* na *Internet*.

Edmodo é uma rede social educacional. Os docentes podem se inscrever e enviar um convite personalizado a todos os alunos e, desta maneira, é possível criar um grupo para cada classe.

A plataforma permite compartilhar conteúdos, organizar debates, realizar votações, dispor de uma agenda. Portanto, é uma rede social com as funcionalidades de um AVA. É um serviço gratuito e não necessita de nenhuma instalação específica: basta acessar o seu site na *Internet*.

LMS- Um **Sistema de Gestão da Aprendizagem**(do inglês: *Learning Management System*, LMS, também chamado de plataforma *e-learning* ou ainda sistema de gerenciamento de cursos, SGC) disponibiliza uma série de recursos, síncronos e assíncronos, que dão suporte ao processo de aprendizagem, permitindo seu planejamento, implementação e avaliação.

Diferença entre os AVAs e LMS

Dentro da categoria Ambientes Virtuais de Aprendizagem, existe uma categoria específica de aplicações denominada de Sistemas de Gestão da Aprendizagem. Esta categoria de ambiente dispõe de um conjunto de funcionalidades projetadas para armazenar, distribuir e gerenciar conteúdos de aprendizado, de forma progressiva e interativa, podendo também registrar e relatar atividades do aprendiz bem como seu desempenho. A estratégia educativa implícita visa dar suporte para que dois ou mais sujeitos construam o seu conhecimento através da discussão, da reflexão e tomada de decisões, e onde os recursos informáticos atuam como mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

O ambiente virtual de aprendizagem é um espaço relacional criado pelas redes digitais e no qual é preciso aprender a perceber a interação por meio de sinais na *interface web* das aplicações. No processo de aprendizagem em ambientes virtuais, durante as primeiras interações, os aprendizes tendem a significar o ambiente como uma totalidade indiferenciada, por mais que este tenha sido concebido, planejado e executado por uma equipe de especialistas. A construção de uma plataforma a partir de ferramentas de interação não é condição suficiente para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

Quadro 15: Enunciado do Professor-estudante dezesseis (EP-E 16)

Trabalho do professor-estudante dezesseis. video sobre ambiente virtual de aprendizagem – univel

O ambiente virtual e a aprendizagem, é usado para mediação pedagógica. Explica o conceito pedagógico e sua planificação.

No ambiente virtual e aprendizagem, o professor acompanha e fica atento ao desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos. Este ambiente facilita a interação entre os dois.

Ferramentas de “AVA´s” para o professor e aluno

- Diário de bordo – facilita a comunicação entre o professor e o aluno. O aluno compartilha as suas angústias, fortalece a auto-estima, a prática pedagógica. Através destas ferramentas o professor deve estar atento ao aluno;
- Fórum de discussão – nesta, o aluno coloca a sua opinião e discute com os outros colegas do curso sobre vários assuntos da aprendizagem. O educador deve criar um ambiente propício para a interação entre os alunos.

Ambientes virtuais de aprendizagens (AVA): uma definição

- Rede Mebox

- WW.redemebox.com.br

Definição de ambientes virtuais de aprendizagem - AVA

AVAs, constituem em médias os que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir, entre os atores do processo educativo. AVA consiste em uma opção de mídia que está sendo utilizado para mediar o processo de ensino-aprendizagem a distância (PEREIRA, 2007, P.4 e 5).

Sistemas informatizados, projetados para promover interação entre professores, alunos e quaisquer outros participantes em processos colaborativos que envolvam ensino e aprendizagem, via *Internet* (SANTOS, 2006, P.18).

De acordo com Milligan apud Pereira (2007), para a gestão do aprendizado e a disponibilização de materiais, um AVA deve apresentar determinadas ferramentas:

- a) Controle do tempo – feito através de algum meio explícito de disponibilizar materiais em determinados momentos do curso.
- b) Avaliação – usualmente, formativa (a auto avaliação).
- c) Comunicação – promovida de forma síncrona e assíncrona.

- d) Espaço privativo – disponibilizado para os participantes trocarem e armazenarem arquivos.
- e) Gerenciamento de uma base de recursos – como forma de administrar recursos menos formais que os materiais didáticos.
- f) Apoio – a ajuda *on-line* sobre o ambiente
- g) Manutenção – relativo à criação e atualização de materiais de aprendizagem

Os AVAs podem agrupar em um só local, materiais didáticos (informação), a comunicação em tempo real ou não, gerência dos processos do curso (administrativos e pedagógicos) e oferecer atividades e avaliações individuais ou grupo.

Ambiente Virtual de Aprendizagem – Wikipédia, a enciclopédia livre
p.t.m.wikipedia.org.

Ambientes virtuais de Aprendizagem

Os ambientes virtuais de aprendizagem são *softwares* que auxiliam na montagem de cursos acessíveis pela *Internet*. Elaborados para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdos para seus alunos e na administração do curso. Permite acompanhar constantemente o progresso dos estudantes. Como ferramentas para o EAD, são usados para complementar aulas presenciais

Ambientes virtuais de aprendizagem consistem em Mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir a interação entre os atores do processo educativo.

Com os chamados ambientes digitais de Aprendizagem (Educação a Distância na *Internet*) a EAD ganhou a possibilidade de organizar de maneira mais controlada cursos, mescla de aulas presenciais e a distância, possibilidade de aulas apenas virtuais, integração com as novas possibilidades de interação pela *Internet*, além da aproximação entre professores e alunos dentro do campo educativo.

Os benefícios dos ambientes virtuais de aprendizagem para os alunos e professores

Ambientes Virtuais de Aprendizagem - são recursos que vêm se destacando na atualidade, e nesse contexto, várias companhias privadas, instituições educativas, e organizações envolvidas com a capacitação e o desenvolvimento dos recursos humanos têm desenhado ou desenvolvido seus próprios Ambientes Virtuais de Aprendizagem baseadas na *web (e-learning)*, visando facilitar a inserção dos

estudantes, professores, e administradores no mundo virtual, além de auxiliar e facilitar o trabalho desses mesmos professores e alunos. O sistema educativo tradicional e os modelos de aprendizagem autónoma, podem ser completados por técnicas que utilizam métodos de aprendizagem a distância, redes de informação, serviços multimídias e eletrônicos. Assim pode-se desenvolver a utilização da *Web* com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem *on-line* de modo a servir de ferramenta de divulgação de material e de suporte a formação do usuário, possibilitando um *feedback* intensivo e extensivo. Conforme Chaves (1998), a difusão das redes de comunicação, aliadas às novas tecnologias e a mudanças socioeconômicas e culturais propiciam de forma fantástica a utilização do computador como ferramenta de ensino. Através da utilização da *Internet* e dos AVA's toda a comunidade acadêmica, alunos, professores, e a própria instituição poderá se beneficiar de todo o potencial que esta ferramenta pode oferecer. Dentre algum desses benefícios, podemos destacar:

A modificação da posição do professor, visto até então como o ponto central do aprendizado, reservando ao aluno autonomia durante o processo de aprendizado. Com a utilização dos AVA's o próprio educando buscará suas estratégias para a construção do seu processo formativo como um sujeito e não um objecto, assim aumentando sua autonomia, estimulando a interação com outros alunos, desenvolvendo e socializando suas produções, além de respeitar o ritmo da aprendizagem de cada um. De acordo com Schelemmer (2005), é possível listar os benefícios dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para as instituições de ensino, para professores e alunos, como segue: Benefícios para instituições de ensino: possibilita atender a um variado espectro de público; amplia os espaços destinados à Educação, podendo ser usado para a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem, tanto como apoio ao ensino presencial quanto para a educação a distância; quando utilizado na modalidade a distância, o AVA possibilita reduzir custos relacionados a deslocamentos físicos e infraestrutura física. Benefícios para os professores: suporta diferentes estilos de aprendizagem: cooperativa, orientada por discussão, centrada no sujeito, por projetos, por desafios/problemas/casos; serve de suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares; possibilita disseminar informações para um grande número de pessoas ao mesmo tempo, sem limites de amplitude geográfica; disponibilizada a

informação no ambiente, tornando possível a atualização, o armazenamento, a recuperação, a distribuição e compartilhamento instantâneo; A concepção didático-pedagógica possibilita uma visão clara das possibilidades de uso das ferramentas e uma maior interação. Permite a personalização de uma comunidade de acordo com suas necessidades e características. Benefícios para os alunos: Proporciona um fácil acesso à informação, pois não depende de espaço e nem de tempo fixos. Os alunos ficam livres para estudar em seu próprio ritmo, independentemente do lugar onde estejam. Podem acessar a sua comunidade por meio do AVA, de qualquer lugar e a qualquer hora. O aprendizado pode ocorrer 24 horas por dia, sete dias por semana; possibilita o compartilhamento de informações e a produção de conhecimento de forma coletiva, propiciando ampliar experiências, estimulando a colaboração entre os alunos.

Quadro 16: Enunciado do professor-estudante quatro (EP-E 4)

Trabalho do professor-estudante quatro. Resumo do vídeo

Mediação pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. O fator fundamental para que se tenha um ambiente virtual de aprendizagem é a mediação pedagógica. De nada adianta uma estrutura excelente se não houver um planejamento pedagógico para utilizar as ferramentas disponíveis.

Um quadro digital, um laboratório de informática seria um local de descontração se não aplicado um conceito pedagógico para o seu uso. Da mesma forma concorrem os Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

É necessário que o tutor acompanhe e promove a interação entre ele, o conhecimento, o aluno e a aprendizagem.

O tutor precisa estar atento ao aluno para que este se sinta também notado, procurar acompanhar a sua frequência e participação, dando *feedback* pontual suas respostas e incentivar a continuar no processo de aprendizagem.

Ferramentas de comunicação directa entre o tutor e o aluno.

Diário de Bordo: é onde o aluno pode compartilhar suas aventuras durante o processo de aprendizagem, suas angústias, suas aflições e suas percepções sobre o decorrer da aprendizagem. É uma ferramenta individual, apenas o docente e o aluno devem ter acesso. Através do diário de bordo o aluno vai compreendendo,

elaborando e internalizando suas aprendizagens, além de fortalecer sua auto-estima na medida que percebe que está sendo escutado e valorizado.

Forúm de discussão: é uma ferramenta para interação com os outros estudantes. Nele o aluno tem a possibilidade de interagir com os outros participantes do curso, expondo sua opinião, concordando ou discordando com a opinião dos outros. É importante que o tutor crie um ambiente propício para a discussão do tema proposto sem que haja alteração ou desvirtualização do mesmo por algum membro do grupo. O tutor deve estar sempre preocupado e atento para provocar os estudantes afim de que eles façam uma participação ativa e efetiva no *fórum*.

O *fórum* deve ser pautado pela liberdade de expressão e deve ser encarado como diálogos realizados na sala de aulas onde o professor prepara questões e estimula os alunos a expressarem suas opiniões, colocando ou contradizendo seus colegas.

Tarefa: é parte fundamental para o acompanhamento do aprendizado do aluno e também como aplicação prática do conteúdo trabalhado no ambiente virtual. O professor pode registrar as tarefas que deverão ser realizadas pelos alunos. As tarefas constituem uma atividade que possibilita ao aluno descontar com o não saber, mobilizando-o realizar tarefas a buscar resolver os problemas, questões propostas pelo professor. Pode ser utilizada quando o professor precisa investigar o nível de conhecimentos já construídos pelos discentes sobre os conteúdos.

Wiki: serve para complementar as atividades de mediação pedagógica possíveis em ambiente. Possibilita com que haja uma escrita colaborativa. Através da *wiki* os participantes podem construir teses colaborativas dos quais não existirá apenas um autor, mas, todos os sujeitos do processo de ensinar e aprender serão autores e atores dos tempos, podendo inclusive ilustrar com imagens e incluir *links* que dão ao texto um formato *hipertextual*, podendo incluir outros textos fora ou dentro do ambiente. Mas nesta ferramenta, o professor deve estar atento para mediar essa produção, incentivando a produção coletiva.

Elas só terão o valor efetivo quando o professor ou o tutor dar significado para cada uma delas e usufruir de todas as potencialidades através de uma proposta pedagógica que deixe clara os objetivos do curso. Precisa fazer também um acompanhamento pedagógico, deve estar presente sempre, ainda que não fisicamente.

Resumo das fichas.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

Os AVA's utilizam a *Internet* para possibilitar de maneira integrada e virtual o acesso à informação por meio de materiais didáticos, assim como o armazenamento e disponibilização de documentos, à comunicação síncrona e assíncrona, o gerenciamento dos processos administrativos e pedagógicos, a produção de atividades individuais ou em grupo.

Importância dos AVA's

Os AVA's podem ser de grande benefício, pois podem agrupar em um só local materiais didáticos (informação), a comunicação em tempo real ou não, gerência dos processos do curso (administrativos e pedagógicos) e oferecer atividades e avaliações individuais ou em grupo.

O uso dos AVA's pode favorecer a inclusão digital dos alunos e professores, além de estimular o ensino semi-presencial, podendo tornar as aulas mais dinâmicas já que utiliza a *Internet* e recursos multimídias, como por exemplo, áudios e vídeos.

A tecnologia atual possibilita a troca de dados, som, imagem do professor através das filmadoras próprias para o computador em tempo real, proporcionando maior interatividade entre professor e aluno e possibilitando a montagem dos grupos de discussão, pois a trilogia imagem, som e dados já é uma realidade na rede, favorecendo em muito o aprendizado.

Os AVA's possuem ferramentas que podem facilitar a administração de cursos ou aulas na *Internet*.

Os AVA's podem facilitar e agilizar tanto a vida do aluno como para o professor no decorrer das aulas, já que otimiza o tempo de ambos, dando maior foco à aprendizagem.

LMS também pode ser chamado plataforma *e-learning* ou sistema de gerenciamento de cursos, disponibiliza uma série de recursos, síncronos e assíncronos, que dão suporte ao processo de aprendizagem, permitindo seu planejamento, implementação e avaliação.

LMS é uma categoria específica de aplicações que existe dentro dos AVA's. Esta categoria de ambiente dispõe de um conjunto de funcionalidades projetadas para armazenar, distribuir, gerenciar conteúdos de aprendizagem de forma progressiva e interativa, podendo também registrar e relatar atividades do aprendiz bem como seu desempenho. Esta estratégia educativa visa dar suporte para que dois ou mais

sujeitos construam o seu conhecimento através da discussão, da reflexão e tomada de decisões, e onde os recursos informáticos atuam como mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

O AVA é um espaço relacional criado pelas redes digitais e no qual é preciso aprender e perceber a interação por meio de sinais na *interface web* das aplicações. A grande vantagem é a troca do conhecimento entre os participantes do ambiente, possibilitando a criação de novos conhecimentos.

Vantagens do LMS: reduzir custos de formação; disponibilidade a qualquer hora; aumentar as competências dos empregados; diminuir os custos com o pessoal; gerir as ferramentas de aprendizagem em conjunto com as metas dos recursos humanos.