

MEDIAÇÃO, INTERAÇÃO E LETRAMENTOS DIGITAIS: A FORMAÇÃO ON-LINE EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL

MEDIATION, INTERACTION AND DIGITAL LITERACY: ONLINE FORMATION IN TIMES OF DIGITAL CULTURE

SILVA, Danilo Garcia da
ALONSO, Katia Morosov

Resumo: O presente artigo objetiva refletir sobre a mediação e interação como elementos indispensáveis aos processos formativos em contextos da cultura digital, daí o entendimento de que os letramentos digitais influenciariam, então, a percepção sobre eles nos contextos educativos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998). O lócus foram cursos de graduação com formação on-line. Participaram professores, tutores e alunos. Com base na compreensão de que as relações estabelecidas pelos sujeitos em formação se constituem em condição *sine qua non* para os processos de mediação e interação, sendo essenciais para a promoção de aprendizagens. A mediação e interação, ainda que mediatizadas por tecnologias, são compreendidas como ‘processos’ tipicamente humanos que exigem a presença dos sujeitos da formação em interfaces contínuas. As tecnologias exercem funções importantes quando reconhecidas como meios para o estabelecimento de relações e não como fins em si mesmas, mas que, no limite, intimam compreendê-las em lógicas e dimensões próprias.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Mediação. Interação. Letramentos Digitais.

Abstract: This article aims to reflect on mediation and interaction as indispensable elements for the formative processes in the contexts of digital culture, that is why the understanding that digital literacy may then influence perceptions about themselves in educational contexts. This is a qualitative research of multireferential approach (ARDOINO, 1998). The places were undergraduate courses with online formation in which teachers, tutors and students participated. Based on the understanding that the relations established by the subjects that are in formation constitute a fundamental condition for the processes of mediation and interaction, they are considered essential for the promotion of learning. Mediation and interaction, even if mediated by technologies, are understood as typically human “processes”, which require the presence of people who are formation in continuous interfaces. Technologies have important functions when they are treated as a means of establishing relations and not as ends in themselves, but in the end, they intimate to understand them in their own logics and dimensions.

Keywords: Information and Communication Technologies. Virtual Learning Environments. Mediation. Interaction. Digital Literacy.

1. Introdução

Os espaços escolares e processos formativos se inserem, enquanto prática social, em uma sociedade em constante transformação. Ao indagarmos sobre a sociedade e as práticas culturais atuais, veremos que, no bojo do advento e popularização da internet e dos mais variados dispositivos e recursos tecno informáticos, vieram novas compreensões sobre os espaços e campos da atividade humana. Para essas novas compreensões, novos termos foram cunhados (ciberespaço, cibercultura, infovias, nós, sociedade em rede, letramento digital, cultura digital, entre outros) justamente para tratar da complexidade das mudanças ocorridas nas esferas políticas, econômicas, sociais, culturais e, por consequência, educacionais.

A complexidade se relaciona diretamente ao fato de que, nos últimos anos, nosso campo de ação passou a ser mediado fundamentalmente pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Assim, as atividades cotidianas, das mais corriqueiras, como acessar um extrato bancário, pagar uma fatura ou realizar uma compra, às mais complexas, como a maneira como nos relacionamos, agimos, pensamos e elaboramos conhecimento, foram profundamente alteradas.

Somando-se a esse cenário, a portabilidade e conexão em redes dos dispositivos tecnológicos, cada vez mais potentes, consolidam práticas típicas da cultura digital. Essa cultura se vê marcada pela comunicação de lugares não fixos, pelo registro de fatos e informações no instante em que eles acontecem, pelo uso intenso das redes sócio-digitais e pela constante interação com ciberespaços. (LUCENA, 2016)

No entanto, por mais que as atividades humanas com as TIC possam parecer, para alguns, naturalizadas, elas não decorrem senão de um processo complexo de exploração e constante aprendizado de suas potencialidades. Da mesma forma que as TIC decorrem de construções sociais, históricas e culturais da atividade humana, os conceitos de espaço e tempo estão sujeitos a tais processos. Tanto é que os avanços das TIC ampliaram os espaços de ação e participação dos indivíduos e reconfiguraram a própria comunicação humana ao mesmo tempo em que permitiram superar a disjunção espaço-tempo. (THOMPSON, 2008)

Em consonância com as práticas culturais atuais que se dão pelo uso mais intenso de tecnologias¹, nosso olhar versa para a educação com propostas formativas on-line, aqui denominada de educação on-line (SANTOS, 2005; 2010). Pousamos seu entendimento nas seguintes ponderações: a) que o campo de atuação de professores e estudantes se faz especificamente por meio das TIC e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); b) que ela lida diretamente com a relação entre educação e tecnologias (ARAÚJO, 2008; MORAES, 2016); c) que ela implica o campo da não-presencialidade, no qual os processos formativos são mediados especificamente por tecnologias; e, d) que o lócus da pesquisa (como será tratado mais à frente) se dá em contextos de Educação a Distância (EaD), subentendendo a não-presencialidade e o uso de TIC e AVA. Sobre essa última assertiva, importante ressaltar, como Moraes (2016), que a EaD é compreendida, quase sempre, como espaço de uso das TIC/AVA, delineando uma especificidade que, para o bem e para o mal, implica em redundâncias que estreitam o debate sobre a relação educação e tecnologias como algo pontual dessa modalidade de ensino. Embora não seja foco do presente trabalho assinalar a problemática, é necessário no sentido de buscar-se reflexões que superem tal entendimento. O relevante é afirmar que o uso das TIC/AVA influenciam outros e novos processos e procedimentos de ensino.

A educação on-line incorpora, então, aspecto de formação inerente aos tempos da cultura digital e provoca refletir sobre os sujeitos em suas relações que se fazem, por essência, mediadas pelas TIC e AVA. Todavia, vislumbra-se os letramentos digitais como requisito indispensável para o uso efetivo das TIC e AVA, com vistas à construção do conhecimento. Então, conhecê-los e saber utilizá-los em situações de aprendizagem seria o caminho para promover a mediação e interação nas práticas pedagógicas que se põem como condição *sine qua non* para a promoção de efetivas aprendizagens.

Dessa maneira, tendo por base a teoria sócio-histórica (VYGOTSKY, 1996) e pelo princípio de que a concepção e a organização formativa sejam instituídas por relações sociais sustentadas pela mediação e interação por meio de tecnologias, este trabalho buscou investigar como são promovidas a mediação e interação nos processos formativos on-line.

Para melhor organizá-lo, este artigo está estruturado nesta introdução e mais quatro tópicos. No próximo tópico, tratamos do referencial teórico e compreensões sobre os conceitos-

¹ Por tecnologias, nos referimos às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

chave da pesquisa. Posteriormente, temos abordado o percurso metodológico e lócus da pesquisa. No penúltimo tópico, apresentamos as evidências dos achados da pesquisa e, por último, as considerações da investigação.

2. Estabelecendo alguns conceitos chave

Para a consecução da pesquisa vimos necessária a elucidação de alguns conceitos e compreensões que nortearam a presente investigação, observando, por certo, o limite do texto, e focando naquilo concebido como essencial. São eles: mediação, interação e letramentos digitais (multiletramentos).

A afiliação teórica da pesquisa está embasada na teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica) de Vygotsky (1996). Por tratarmos de mediação e interação no horizonte da formação on-line, procedemos à leitura de outros autores, com destaque para: Fichtner (2010; 2011; 2015), Rego (1995), Rosa e Rosa (2004), De La Taille, Oliveira e Dantas, (1992), Primo (2000; 2007), Belloni (1999, 2002), Anderson (2003), Valle e Bohadana (2009), Franco (2010), Buzato (2009), Saito (2011), Soares (2002; 2004; 2011), Saito e Souza (2011) e Peixoto e Araújo (2012).

Na teoria sócio-histórica, o sujeito constroi o seu conhecimento por meio de um processo relacional e da interação social, no decurso da história, em meio a uma cultura e sociedade. Por isso, tratar da mediação e interação exige, antes de tudo, situá-las em sua dimensão social. A teoria sócio-histórica enxerga, portanto, a importância da interação do sujeito com o meio e com outros sujeitos. Sujeito dotado de uma postura ativa e interativa que age sobre a realidade. (SILVA, 2015, p. 51)

Para Vygotsky (1996), a mediação é um conceito chave que envolve dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos. É pela mediação que o indivíduo atua no, com e sobre o mundo, os objetos, as coisas e os outros sociais.

Com base no conhecimento de que a mediação por meio dos signos se sustenta pela linguagem, ela se constitui como elemento de negociação e significação entre os sujeitos. Em âmbito educacional, no campo da atuação docente, a mediação pode ser compreendida como mediação pedagógica que, por meio da linguagem, permite a relação entre professores e alunos

(em suas combinações) e que ocorre, predominantemente, por meio das interações sociais entre eles.

Com isso, é possível inferir que a mediação pedagógica cria um ambiente de estímulo à atuação do aluno, para que ele se veja sujeito do seu processo formativo. Neste sentido,

A mediação, enquanto “unidade” que se interpõe entre esses sujeitos, tem no diálogo a manifestação das trocas e negociações de significados entre os sujeitos, considerando o professor o sujeito mais experiente capaz de apoiar as aprendizagens. A comunicação (a linguagem) é o elemento intermediário para as trocas e negociações em campo de tensões em processos de desenvolvimento de conceitos que partem do âmbito social para o individual. (SILVA, 2015, p. 68)

Ao passo que, ao agir sobre o mundo, o indivíduo o faz em interação, isso possibilita entendermos que a interação corresponde a relações sociais e a seus desdobramentos, isto é, interações sociais. Ao fundamentar-se em interações sociais como ato puramente humano, ela

é efetivada em atos comunicativos dialógicos, entre dois ou mais sujeitos, e, ainda que tenha como base recursos tecnológicos, deve ser compreendida como atividade social; consiste em trocas e negociações que ocorrem na e pela linguagem. Logo, de acordo como Belloni (1999) a interação é ‘inter-ação’, ‘ação-relação entre’, caracterizada como uma ação recíproca entre dois ou mais atores em que ocorre a intersubjetividade. (SILVA 2015, p. 74)

Diante disso, mesmo que a mediação e a interação possam ser tomadas como isoladas, é inexorável entendê-las como elementos que não ocorrem de maneira separada, mas que fazem parte de um sistema complexo de processos autoconstrutivos e autodependentes nos quais a ocorrência de um elemento é a base e condição que leva à ocorrência do outro. (SILVA, 2015, p. 52)

Mesmo assumindo o caráter intrínseco de que na educação on-line a formação e as práticas didático-pedagógicas subsistem por meio das TIC e AVA (subsidiem as trocas de informação e a comunicação humana), e que, assim, as tecnologias possam ser denominadas em seus aspectos estritamente técnicos; veremos em Peixoto e Araújo (2012) que as TIC reivindicam ser compreendidas como artefatos culturais.

Ao vincularmos a mediação ao sentido de interposição daquilo que está no intervalo entre o sujeito conhecedor e o objeto de conhecimento e que interpõe-se no campo de ação do

homem com o mundo’, a mediação pode ser ampliada para a compreensão de mediação tecnológica (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012). Por este viés, o arcabouço tecnológico viabiliza as relações que se fazem mediados, constituindo-se como “lugar” em que ocorreria a operação da então mediação tecnológica e das interações mediadas pela TIC, de base essencialmente social, em sistemas que conectam sujeitos dando-lhes condições do estabelecimento e manutenção das relações pedagógicas. A educação como prática social torna seus professores e estudantes sujeitos a desempenhar papéis de agentes sociais e culturais, encarregados de compartilhar e tornar acessíveis os conhecimentos histórico-sociais acumulados.

Não por acaso, as TIC e AVA são dotados de recursos fecundos para as relações pedagógicas, sendo elos que unem os sujeitos em objetivos da formação que, eminentemente sociais, tornam a mediação e interação como elementos essenciais para a promoção de aprendizagens efetivas.

É certo que, para isso, o modelo comunicacional e o processo comunicativo planejado para a formação deveriam ser coerentes. Como o princípio da mediação e interação é a linguagem, figura-nos mais adequado pensar em um modelo que se sustente em processos comunicativos contínuos e instituídos na dialogicidade. Para esse modelo, inexistem limitações de campos de atuações para um ou outro sujeito-agente, e a linguagem se torna o campo da ação entre eles (“inter-agentes”). Portanto, não poderia haver linearidade tampouco começo, meio ou fim definidos. No limite, o modelo comunicativo é orientado para permitir que os sujeitos se recriem e re-elaborem em fluxos bilaterais contínuos, de maneira que possam se revezar e se complementar, sem reservas ou desigualdades.

Como as tecnologias, de maneira geral, possuem seu uso orientado por objetivos específicos que emergem na cultura digital, a formação on-line enquanto prática social inserida nessa mesma cultura traz, em primeiro plano, a necessidade de uso orientado à construção e apropriação de conhecimento que urge ultrapassar qualquer perspectiva meramente instrumental. Para vencer esse limite, reivindica criticidade tanto na seleção dos recursos que serão adotados quanto na sua utilização.

No que tange à cultura digital, se, por um lado, o uso de tecnologias tem se mostrado transparente, naturalizado, por outro, a formação on-line tem nas TIC e AVA a oportunidade

de expansão e crescimento e, por sua característica nata, há que considerar que ela envolve, além das questões teóricas e pedagógicas, as tecnológicas.

No entanto, a cultura escolar ainda está imersa em uma cultura de transição de práticas mais convencionais. Tanto que, do conceito de alfabetização (“consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita” [SOARES, 2011]) surgiu o de letramento (“práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” [idem]).

Não diferentemente do que ocorreu com a cultura escolar ‘convencional’, a educação on-line acena para a transformação daquela cultura. Pela imbricação de recursos tecnológicos, novas práticas, atitudes, maneiras de pensar e agir surgem. Isso tudo se fundamenta em redes, nós e dispositivos informáticos (entre outros) de comunicação nômade, constitutivos da cibercultura. (LÉVY, 1999)

No entanto, a educação on-line não exige meramente lidar com uma escrita e leitura que ocorrem via dispositivos informáticos, transpondo o impresso. Para além disso, os ‘espaços’ que vêm se configurando apresentam facetas próprias. Demonstram e provocam significativas mudanças nas formas de mediação e interação mais amplas, entre indivíduos e conhecimento influenciados pelas tecnologias.

Nessa lógica, concordamos com Paniago (2016) que, ao analisar a realidade vivenciada pelos professores no contexto da formação continuada, afirma que “no contexto da cibercultura, começamos a experienciar existências diferenciadas de linguagem, de culturas, de diálogos, de ser e de viver, vinculadas à ubiquidade e à acessibilidade”. (idem, p. 358). Retomando com a autora e abstraindo o contexto da pesquisa, o cenário da formação on-line demanda de seus sujeitos letramentos digitais, que partem de concepções que possuem uma dimensão mais técnica, sociais e hipersemióticas² e que conferirão possibilidades de exploração da gama tecnológica posta no decurso da formação para atingir os objetivos da formação.

² Uma rede de múltiplos letramentos, entendidos como práticas sócio-discursivas do ambiente digital, mediadas pelas TICs – em suas dimensões técnicas, sociais e hipersemióticas –, ideologicamente marcadas por contextos específicos e agenciadas por sujeitos e instituições posicionados sócio-historicamente na Sociedade Informacional. (SAITO; SOUZA, 2011, p. 136)

Cientes da diversidade de letramentos que se relacionam direta ou indiretamente com as TIC, assentamos nosso entendimento em Saito e Souza (2011, p.132) que, ao referenciar Buzato (2009), assinala que letramentos digitais são “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC”. Portanto, o letramento digital converge com o conhecimento técnico-operacional sobre o uso das tecnologias e o conhecimento crítico sobre tal uso, sendo condição para participar efetivamente de todos os eventos e atividades da formação. Um adendo importante é que, embora os conceitos de letramento digital e multiletramentos possam levemente divergir, para este texto adotamos o conceito de letramentos digitais, na forma pluralizada, para denotar práticas de letramentos em meios digitais.

Tendo os conceitos trabalhados, a efetivação da mediação e interação em uma perspectiva sócio-histórica, o panorama da educação on-line exige, fundamentalmente, conhecimentos e domínios sobre as TIC e AVA. Longe de darmos por concluído um tema bastante complexo, o objetivo foi assentarmos e evidenciarmos as compreensões que firmaram a pesquisa em tela, pois, em uma visão prospectiva da formação on-line, poderemos verificar que ela pressupõe a participação do outro social, da interação social que, em sua função social, permite o intercâmbio intersubjetivo histórico-sócio-cultural.

Dito isso, discorreremos sobre a opção metodológica e lócus da pesquisa.

3. Do planejamento do caminho metodológico ao percurso trilhado

Como a pesquisa se insere na área da educação, com foco nas práticas formativas on-line que, na essência, são práticas sociais, propomos analisar um fenômeno complexo que se desdobra em dimensões sociais, educacionais e tecnológicas, entre outras.

Pela complexidade do objeto de investigação, a pesquisa situa-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, apoiada em Denzin e Lincoln (2006) e pela abordagem multirreferencial de Ardoino (1998).

Denzin e Lincoln (2006) entendem que a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como um conjunto de práticas materiais e interpretativas que modificam o mundo; também pode ser compreendida em representações documentais nas quais são empregadas técnicas

diversas (notas de campo, gravações, lembretes, entrevistas, conversas, fotografias, etc.). Por meio interpretativo da realidade, com a pesquisa qualitativa é possível atribuir visibilidade ao mundo e ao observador no mundo.

Diante do ensejo da compreensão dos processos formativos on-line no âmbito da cultura digital, atentamos em compreender e interpretar os fatos e os fenômenos e como eles se manifestam. Então, a postura multirreferencial (ARDOINO, 1998) foi adotada por ser entendida como instrumento dialógico de articulação das várias perspectivas teóricas que possibilitam não apenas situar as vivências da pesquisa, como constituir a fundamentação teórica adequada aos entendimentos, compreensões e representações das realidades observadas que se interpenetram.

Logo, vimos na multirreferencialidade as condições para uma bricolagem com a qual se tornou possível negociar com a realidade que, por meio da costura de pedaços de teorias heterogêneas, visou-se estabelecer um conhecimento plural no desvelamento dessa mesma realidade partilhada por vários sujeitos.

Dito isso, o lócus de pesquisa foi o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em específico os cursos on-line (a distância) de graduação. Convém frisar que os cursos do sistema UAB da referida instituição são cursos de formação on-line com encontros pontuais nos polos que marcam algumas etapas, como a aula inaugural e seminários. Sendo assim, eles são preponderantemente de formação on-line e possuem, mesmo nas pontualidades dos momentos presenciais, as trajetórias de formação planejadas e implementadas por meio de recursos das TIC e AVA.

Partimos da análise documental dos Projetos Políticos dos Cursos (PPC) para compreender a organização e propostas formativas ensejadas. Posteriormente, passamos à observação direta dos AVA dos cursos. Baseados nos PPC e na observação dos AVA, investigamos os cursos que estivessem na segunda metade da formação, isto é, no terceiro ano de integralização curricular regular (de 4 a 5 anos), totalizando quatro deles. Pelo fato de que os cursos são organizados em turmas vinculadas aos municípios sedes do polo, trabalhamos com aquelas que atenderam ao critério de maior indicativo de ações realizadas por meio dos AVA dos cursos.

Os sujeitos de pesquisa foram os professores³ e alunos dos cursos. Os instrumentos foram questionários e entrevistas. Com os professores, sendo aqueles responsáveis pelas disciplinas já concluídas, realizamos as entrevistas. Com os alunos, sendo aqueles pertencentes às turmas selecionadas, na primeira fase, aplicamos questionários e, na segunda, procedemos à realização das entrevistas. Com os questionários, visamos ampliar o escopo de abrangência do objeto. Já com as entrevistas, optou-se pela verticalização sobre pontos previamente definidos para a pesquisa como também, dos que emergiram dos questionários.

Os achados recolhidos foram organizados em núcleos de significação, em consonância com os entendimentos e percepções que deles emergiram, tendo por referências a mediação e interação. Tendo isso posto, passamos para os achados da pesquisa.

4. Dos achados pelo caminho às reflexões possíveis

No tocante ao objeto de investigação, naquilo que sejam os entendimentos e percepções sobre a mediação e interação nas trajetórias de formação on-line, constituímos, aqui, dois núcleos de significação.

Antes de adentrarmos nos desvelamentos dos achados da pesquisa, é importante compreender como os PPC estão postos. Neles, destacamos serem coerentes a orientação e o planejamento das propostas formativas. As propostas se assentam na promoção da mediação e interação tanto on-line (como presumível pelo caráter da formação), como off-line (em referência aos encontros presenciais e no atendimento nos polos). Não diferentemente, o objetivo formativo, a estrutura e a organização administrativo-pedagógica se mostraram estreitamente vinculados às tecnologias e ao AVA. Ainda, pelos PPC, a relação estreita entre educação e tecnologias reafirma que o ‘campo’ de atuação docente se faz pelo emprego de tecnologias e, por conseguinte, sugere implícita lógica alinhada à cultura digital e às práticas que se ensinam. Logo, por analogia, os pressupostos seriam de que os cursos não desconsideram a complexificação das práticas formativas inerentes à cultura digital.

Porém, como veremos adiante, ainda que os PPC denotem marcante vinculação das práticas de formação com as tecnologias, vamos observar que os achados desnudam uma

³ Convém informar que por ‘professores’ fazemos referência aos professores e aos tutores dos cursos.

realidade um tanto controversa, pois os transbordamentos das relações nos ‘espaços’ virtuais culminam em mesclas e hibridizações. Logo, pode-se pressupor que o campo de ação dos professores e estudantes possui traços marcantes que o distanciam de uma formação típica dos tempos e espaços da cultura digital. Além disso, a lógica que se faz latente às tecnologias (de comunicação em rede, produções colaborativas, compartilhamentos de informação, remixagens, entre outros) não se consolida nas atividades e ações dos sujeitos da formação, quando muito, restringe-se a tangenciá-la. Assim, vislumbram-se trajetórias formativas marcadas por processos, mas enfatizam-se produtos, isto é, os recursos postos à disposição dos sujeitos ao longo da formação são subutilizados e a ênfase volta para a conclusão de atividades, volta-se para os ‘produtos’. (SILVA, 2011)

Entretanto, no que concerne à mediação e à interação, os aparatos tecnológicos não reduzem as responsabilidades dos sujeitos pelas suas trajetórias de formação e muito menos as delegam aos recursos adotados nos cursos. Ainda que, em um primeiro momento, os achados tenham evidenciado o contrário disso, notadamente quando os sujeitos investigados se pronunciaram sobre os entendimentos e percepções atribuídos à mediação e interação. Esse aspecto se clarificou quando, de maneira mais apurada, embrenhamo-nos na complexa rede de significações em que o conjunto dos achados fora tecido.

A impressão, à priori, de que às tecnologias competiria operacionalizar a mediação e interação, foi fruto de assertivas que as consagravam meramente aos recursos informáticos dispostos. Mostrou-se um denso apelo e ênfase às possibilidades técnicas em si (o técnico), segundo os quais os sujeitos consideraram preponderantes as características técnicas dos recursos tecnológicos tomando por base os ‘fins’ para os quais são desenvolvidos. Sobre isso, como justificativa, citavam recursos disponibilizados nos cursos destacando suas características técnicas, expressivamente exemplificado com o fórum que traz a interação como propriedade nativa.

É possível presumir que os recursos se afastam dos ‘processos’, quando deveriam permitir relações interativas e de mediação, e se acercam dos ‘produtos’, quando uma simples postagem no fórum era considerada como interação mesmo sem esse propósito. Disso, observa-se que os recursos tecnológicos foram postos em evidência (visíveis/perceptíveis) e atraíram a atenção dos sujeitos para eles tais recursos. Ao desfocarem a atenção para os ‘processos’,

abafaram (quando não eximiram) a compreensão de que a produção de conhecimento tem suas origens nas atividades humanas e que, por agudo, ele decorre de processos histórico-sócio-culturais. Nesse ponto, acentuou-se sobremaneira haver uma dificuldade em relacionar educação e tecnologia. Mesmo em situações projetadas para finalidade em que as relações interpessoais dos praticantes culturais, em tempos de cultura digital, se façam por meio dos recursos e dispositivos tecnológicos e, sobretudo, que estes últimos tenham presença marcante no cotidiano dos sujeitos, ainda não estão asseguradas transparência e naturalização quando o objetivo de uso se converte em pedagógico.

Destarte, o aprofundamento nos achados foi apontando os direcionamentos nos quais os sujeitos se apoiaram para expressarem-se sobre seus entendimentos e compreensões quanto à mediação e interação. O primeiro deles, coadunou pela elucubração de que a mediação e a interação são elementos caros, indispensáveis e que qualificam as trajetórias de formação nos cursos. Outro que, marcado pela proposta formativa, a mediação e interação são reputadas como eminentemente sociais, porém, são atravessadas e permeadas pelas tecnologias. Tais apontamentos formam novos horizontes em que tornam a mediação e a tecnologia como um meio/campo para o fazer docente e para atingir finalidades pedagógicas. De tais aspectos, conforme Peixoto e Araújo (2012), vamos depreender que a mediação pedagógica nos contextos de educação on-line associa-se, então, à mediação tecnológica. Logo, podemos conceber que a tecnologia é pensada como mediação e como instrumento de transformação do processo ensino-aprendizagem e das relações pedagógicas (idem).

Do último direcionamento em que os sujeitos evidenciaram suas falas, emanou um rol de projeções e conjecturas que refletem as trajetórias de formação. Aqui, no limite do texto, tendo por considerar como foram tratados os conhecimentos e domínios necessários às promoções da mediação e interação ao longo das formações em tempos de cultura digital, abriu-se uma lacuna para se pensar, em específico, nos letramentos digitais.

Ora, o pressuposto é de que, nos processos educativos, ainda que preponderantemente on-line, e que absorvem praticantes culturais, parece-nos não haver a esperada compreensão necessária dos recursos e dispositivos das TIC tampouco de sua lógica. Nesse sentido, para a educação, eles ainda parecem limitados e pontuais e denotam tímidos avanços, pois, como dito nos parágrafos acima, os achados evidenciaram que as tecnologias ainda são ‘visíveis’, não

transparentes e não estão naturalizadas quando o objetivo é pedagógico. Mesmo quando inseridas nos processos formativos típicos daqueles contextos mais presumíveis, como é o caso em tela. Disso, urgiu indagarmos sobre como os letramentos digitais, então emergentes em cenários de formação on-line, consubstanciam a formação em que a mediação e interação têm nas tecnologias campo de ação. Este ponto será retomado mais adiante no texto.

Dito isso, imergimos um pouco mais nos núcleos de significação tendo, no tópico que segue, a mediação e interação em seus entrelaçamentos.

4.1 Mediação e interação: relações pedagógicas que se entrelaçam

De acordo com os sujeitos investigados, a mediação é um elemento atrelado a um ‘outro’ social. Isto é, ela se produz pela relação entre professores e estudantes. Está associada aos materiais dos cursos e aos aparatos tecnológicos. Constituindo um terceiro elemento, os aparatos tecnológicos estão interpostos entre: conteúdo-estudante, estudante-instituição, estudante-professor e vice e versa. A interposição da tecnologia, enquanto artefatos culturais mediando os processos formativos, como vimos, configura-se como mediação tecnológica. (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012)

Tal qual a mediação, a interação também é concebida em duas dimensões. Uma de caráter mais técnico, interação com o recurso tecnológico em si (PRIMO, 2000; 2007), e outra, determinadamente social, carecendo de interação humana. Outrossim, o sujeito pode interagir com os materiais do curso e, do mesmo modo, com os próprios recursos tecnológicos.

Emerge a indissociabilidade entre a mediação e a interação, sendo elas elementos interdependentes. Isso porque as relações que se firmam e são mantidas durante o curso operam como ‘unidade’ catalisadora da mediação e interação. Mas, para isso, ressaltando as possíveis particularidades, sobressai o viés social que impõe a presença do ‘outro social’. Assim, exige-se que os sujeitos (os indivíduos) estejam ‘presentes’ para que se possa organizar, selecionar, interpretar e reelaborar os conhecimentos compartilhados. Acrescenta-se que, para as trajetórias de formação, dispostas centralmente, o caráter social cumpre o papel de, por meio da linguagem (atos comunicativos), promover a dialogicidade como condição para as trocas interpessoais.

Nas relações pedagógicas, os sujeitos sociais (da formação) são estudantes e professores. Abstraindo o desenvolvimento humano para os processos formativos, em

Vygotsky (1996) veremos que a presença do indivíduo mais experiente (professor) em ambiente compartilhado (AVA/tecnologias/materiais entre outros), que interage com o ‘outro’ menos experiente (estudante), promove o desenvolvimento (condição para a significação e apreensão dos conceitos trabalhados). Porém, se o ‘ambiente’ a ser compartilhado não o é, nem os materiais do curso, nem o próprio AVA podem operar como instrumentos mediadores, uma vez que não cumprem a ‘função’ de formar um conjunto de elementos dinamizadores da mediação e da interação nem das relações pedagógicas.

Nesse seguimento, tratar de formação on-line pelo viés da teoria sócio-histórico-cultural é compreender que as relações pedagógicas decorrem de relações sociais e afetivas. “Cognição e afeto são faces da mesma moeda transparente” (SASSON, 2005 apud GONÇALVES, VAGULA, 2012, p. 15). Isso sinaliza a complexidade do processo educacional que envolve racional e afetivamente os sujeitos sociais ao longo da formação, agora, atravessada pelas tecnologias.

Diante disso, as atividades de formação não descartam a importância do engajamento social que estudantes e professores precisam assumir. Os sujeitos devem agir porque apenas as relações são mediadas e, portanto, não dispensam o engajamento social. A isso, adiciona-se a questão da sociabilidade que, projetando sobre ela a perspectiva de Berger e Luckmann (2005, p. 173-183), é a predisposição natural do indivíduo para sua socialização como condição para tornar-se membro da sociedade que ocorrerá por meio de encontros com ‘outros’ responsáveis pela sua socialização. Esses outros mediarão o ‘mundo’, via interação social, para aquele indivíduo. Mas, para isso, é requisito que os ‘encontros’ aconteçam em ‘ambientes’ compartilhados.

Na formação on-line, os desafios são as configurações que as práticas adotam, pois as etapas de socialização (os ‘encontros’) ocorrem, majoritariamente, via aparatos tecnológicos. Como vimos, a lógica do trabalho por meio das tecnologias diverge da convencional em que os espaços e tempos são pré-determinados e de sujeitos em posições fixas em fluxo comunicacional unidirecional. É, por certo, que a lógica de trabalho com as TIC que implica o trabalho em rede demanda compreensões e aprendizados próprios. Nesse sentido, aos professores caberia o papel de proporcionar a sociabilidade do estudante, mas, agora, nas/para e pelas TIC e AVA. Sobre isso, presumimos que dentre as funções dos professores está a de ser

agente promotor da sociabilidade dos estudantes pois, ao colocá-los em relações pedagógicas, o fazem pela interação social e, não menos, pela mediação (VYGOTSKY, 1996) em espaços e tempos recontextualizados.

Para a formação on-line, a investigação demonstra que a mediação e interação dão base para as relações pedagógicas e, por conseguinte, para efetivos processos de aprendizagem. Contudo, essa formação apregoa que o campo de atuação dos professores e estudantes é planejado para ocorrer prioritariamente pelas tecnologias e AVA. No entanto, quando o ‘meio’ não é compartilhado, ou o acesso a ele é limitado ou, ainda, os sujeitos se veem impossibilitados de operar nos ‘espaços’ da formação, em favor das trajetórias de formação efetivas, buscam-se estratégias para se construir caminhos alternativos para suprir a necessidade constatada.

A primeira constatação dos sujeitos é a de que a mediação e interação não se restringem aos recursos dispostos nos cursos, pois, nos meios tecnológicos, em grande parte da formação, a mediação e interação se põem insuficientes ou muito espaçadas.

Conforme os achados revelaram, os sujeitos entendem que a mediação e interação são deflagradas pelos seguintes motivos: dúvida sobre conteúdo ou sobre o curso em si; e, tipo de atividade pedagógica e recurso empregado (síncrono, assíncrono, fórum, chat, tarefas, base de dados, entre outros).

Pelo que se obteve nos achados da pesquisa, a condução da formação on-line demonstrou poucos avanços do ponto de vista do uso e da exploração dos recursos disponibilizados nos cursos e, também, quanto à metodologia e às atividades propostas. Somando-se a isso, os sujeitos reconhecem-se como praticantes culturais e, como ‘produtos’ de uma escolarização ‘convencional’, presencial, em interlocuções diretas com os professores. Esses sujeitos vieram de uma lógica em que o conhecimento (e lidar com o conhecimento) transitou do quadro-negro às telas em conexões, do estático ao dinâmico, fugindo do confinamento dos muros das escolas. (SIBILIA, 2012)

Ademais, algumas retomadas foram feitas, ao longo da pesquisa, em que os investigados demonstraram coexistir uma valorização dos processos formativos herdados em determinados momentos, comparados aos da educação on-line, porque as tecnologias não foram trabalhadas como garantidoras de "espaços de encontro e diálogo". (SIBILIA, 2012, p. 211)

Como esses desvelamentos foram recorrentemente marcados, os entendimentos e percepções dos sujeitos apontaram para a caracterização da formação on-line como mescla do presencial e on-line, tendo por fundamento esta última, contudo sobressaindo a primeira. Analogamente, observou-se que qualitativamente a mediação tem recaído no mundo “real”, pois os caminhos construídos pelas tecnologias nem sempre asseguravam as interlocuções necessárias para ela.

Conforme os PPC, dada a possibilidade do atendimento presencial nos polos, os sujeitos recorreram à presencialidade em várias etapas da formação, segundo eles, quando as interlocuções se viam espaçadas e/ou limitadas. Um ponto que merece destaque é que o acompanhamento presencial não era marcado pelo trabalho com materiais impressos, senão ocorria pelas vias presenciais com o uso das tecnologias e os AVA dos cursos. Dito de outra forma, pelo presencial é que se fazia o uso dos recursos tecnológicos do curso.

Seguindo elucidações como a apontada acima, um novo cenário foi construído quando se revelou os motivos atribuídos às insuficiências da mediação e interação on-line, às consequentes mesclas e hibridizações, e ao apelo ao presencial. O novo cenário decorreria de como o letramento digital era entendido no conjunto do curso e pela forma pontual como fora tratado. Esse aspecto será abordado no tópico seguinte.

Talvez por isso as trajetórias de formação tenham sido marcadas por um descompasso quanto à mediação e interação. Pelos AVA não foi possível dinamizá-las, uma vez que as interlocuções eram pinçadas. Assim, a criação de estratégias que mesclam as práticas ‘virtuais’ com as presenciais foi a alternativa encontrada para que, no conjunto das ações, se atingisse um nível esperado, suficiente para a formação.

Para isso, é correto afirmar que houve uma transversalidade, isto é, um atravessamento desses ‘espaços’, sobretudo a partir das aulas presenciais que culminaram com os momentos de entrega de atividades do curso. O transbordamento das relações pedagógicas durante a formação demonstra que a mediação e a interação foram buscadas ininterruptamente, in continuum, prevalecendo o atendimento semanal no polo.

Vejamos que, pelo contexto investigado, não é possível falar em formação on-line como aquela que exclusivamente se faça via tecnologias e AVA. Senão, que ela coexiste presencialmente, configurando um processo paralelo, retroalimentado, que se dá em um

movimento de compensação, decorrente da insuficiência ou transbordamento daquilo que deveria, por essência, ocorrer preponderantemente no ambiente.

Portanto, são as relações pedagógicas/sociais/afetivas presenciais que subsidiam e nutrem as dos AVA, tornando-as profícuas. A recíproca é verdadeira, uma vez que, quando há intensificação das interlocuções nos AVA, isso repercute positivamente nas interações no plano “físico”, fortalecendo e potencializando as relações presenciais, como em um processo autopoietico e retroalimentado.

Ainda, no que tange aos momentos presenciais e à “presencialidade” (os que marcaram o início das disciplinas, os promovidos em seminários e nos atendimentos semanais realizados pelos professores), eles se apresentam como privilegiados para o desenvolvimento das trajetórias de formação, que podem ser determinantes para as trajetórias de formação on-line.

Disso tudo, há uma inversão da dinâmica da formação porque sua retroalimentação transita ciclicamente do presencial ao virtual e, quando intenso, em sua ordem natural (virtual ao presencial). Também há de se considerar que os AVA são reconhecidos como “espaços” necessários e condicionantes às formações, ainda que se tenham caracterizado como ambientes pobres às ações formativas que ali ocorreriam em primeiro plano. Podemos observar isso à luz dos letramentos digitais, expostos no tópico a seguir.

4.2 Mediação e interação: multiletramentos para os entrelaçamentos possíveis

O enfoque abordado neste núcleo de significação retoma alguns pontos anteriormente percorridos. Em especial, os entendimentos e percepções de que a mediação e interação são interdependentes e se constituem em tramas que se entrelaçam a partir das relações pedagógicas firmadas e mantidas pelos sujeitos ao longo da formação.

No entanto, o ponto central deste núcleo se abre quando os achados demonstraram a reincidência com que a ‘presencialidade’ era referida como condição para a mediação e interação nos cursos. Tal fato aponta reflexão sobre os motivos que levariam os sujeitos da formação on-line a recorrer às mediações e interações ‘presenciais’.

Para tratarmos dessa questão, remontamos ao primeiro encontro que marca o início do curso. Aquilo que podemos associar como práticas de letramentos digitais ocorreram no início

de cada curso, em forma de disciplina, e com atividades previstas que visavam à integração dos estudantes à denominada ‘metodologia de ensino’.

Tais práticas de letramento digital evidenciaram um caráter reducionista sobre o tema. Primeiro, porque estão constituídas em atividades pontuais; segundo, porque o objetivo é que o estudante conheça os recursos dos AVA e saiba utilizá-los (ênfase nos aspectos instrumental e técnico) para atingir finalidades pedagógicas [PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 255]). E, por fim, simplificação da complexidade conceitual que o tema envolve com pouca atenção atribuída.

Contudo, uma formação que se propõe on-line com uso intenso de tecnologias, deveria trabalhar os letramentos digitais como um conjunto habilidade e conhecimentos teórico-críticos, ao invés da pretensa ‘habilitação’ do estudante para lidar com as tecnologias que dão suporte ao curso. Somente com a pretensa ‘habilitação técnica’ do estudante não se avança nos níveis de letramentos digitais desejados em contextos de formação mediada por tecnologias que, ao envolvê-las em sua lógica de trabalho em rede, complexificam o campo de atuação docente.

Os letramentos digitais ensejados facultariam aos sujeitos da formação a capacidade de agir adequadamente sobre as demandas da formação que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos, da escrita no meio digital, das habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais (conteúdos que mesclam textos [verbais e não verbais], som e imagem) em um mesmo suporte e do *savoir-faire* para localizar, filtrar, selecionar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente. (PIRES, 2016; DUDENEY; HOCKLY e PEGRUM, 2016)

A questão dos letramentos digitais no curso vem colaborar para a compreensão dos achados sobre a mediação e interação, ou, notadamente, sobre as relações pedagógicas nos cursos, pois, se de um lado as tecnologias e seus recursos possibilitam ressignificar a educação pela lógica que se instaura do trabalho em rede, da cooperação e colaboração, de outro, a própria formação ofertada não estaria assegurando as condições mínimas para se chegar a isso. Para se agir em tempos de cultura digital, emprestando as palavras de Baladeli (2011) quanto aos letramentos, é necessário dispor de mecanismos para a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam nos mais variados suportes

hipermidiáticos, e dotar-se de habilidades para interpretar a língua(gem) em suas diferentes representações.

Assim sendo, vimos que as relações pedagógicas se sustentam pela linguagem, por atos comunicativos dialógicos, portanto, nem o meio em que ocorrem, nem as suas representações imporiam dificuldades para suas interpretações/compreensões.

Como as dúvidas e as atividades foram consideradas como elementos dinamizadores da mediação e interação e, de conhecimento de como ocorreram os letramentos digitais para lidar nos contextos mediados por tecnologias, tornam-se compreensivas as lacunas que se formaram durante as trajetórias de formação.

Sabido que o acompanhamento pedagógico dos cursos prevê atendimento presencial nos polos, logo, as relações pedagógicas não estão contidas somente nos ‘espaços’ virtuais, mesmo tendo à disposição recursos propícios para isso, sendo os mais citados: fórum, chat, biblioteca virtual, agenda, repositório de tarefas, questionários, recursos de acompanhamento e controle de cada estudante, videoaulas, e-mail e webconferência, entre outros.

Ainda que tais recursos sejam percebidos como potencializadores da formação, os sujeitos investigados reconhecem que o uso foi bastante limitado, pois foram empregados seja para obterem respostas ou responderem a alguma dúvida seja para submeterem alguma atividade, imperando “ações estanques” e “reações” desconexas, ao invés de inter-relacionadas, sistêmicas. Por outro lado, esses mesmos sujeitos reconhecem que os recursos também foram utilizados mais espontaneamente e de maneira significativa para a consolidação de fluxos dialógicos ininterruptos. Esses momentos qualificavam os transbordamentos da mediação e interação em complementaridade do presencial e virtual.

Outro fator informado pelos investigados foi o fato de que não avançaram em usos mais significativos dos recursos dos AVA porque eles ainda não tinham desenvolvido níveis de compreensão que os fizessem se sentir à vontade para navegar, interagir e proporcionar práticas inovadoras no processo de ensino e de aprendizagem. Dito de outra forma, os níveis de letramento digital estavam aquém das demandas que um processo formativo de tal envergadura exigiria em tempos de cultura digital.

Com o núcleo de significação em tela, buscamos capturar sentidos atribuídos à educação on-line, tendo por base como os processos formativos foram instaurados e percebidos

pelos sujeitos investigados. Em tempos de cultura digital, as práticas de formação transitam entre os limites que separam os novos cenários apoiados pelas TIC e AVA daqueles ditos mais ‘convencionais’.

Do que vimos, a formação on-line reporta a dois momentos basilares que marcam as trajetórias de formação. O primeiro, refere-se aos movimentos geradores e mantenedores das relações pedagógicas/sociais/afetivas que se estabelecem ao longo do curso. Eles são gerados tanto nos momentos presenciais como nos ambientes dos cursos. O segundo, diz respeito aos movimentos que, dada a insuficiência do ‘contato’ ocorrido via tecnologias, e no qual falham os letramentos digitais, vão consolidar-se em relações outras do mundo “real”, isto é, na presencialidade, exteriorizando aquelas amiudadas nos AVA.

Portanto, uma formação que possa ser vista como típica da cultura digital terá as práticas formativas mediadas por tecnologias sem dispensar a ‘aproximação’ com o outro que poderá ocorrer de várias maneiras. Assim, quando não ocorrem via tecnologias que sustentam prioritariamente a formação, eles transbordam para outros ‘espaços’ para efetivarem-se na presencialidade. Parece-nos possível pensar que a formação on-line possa caminhar em direção a novos horizontes quando, para isso, se avançar qualitativamente na maneira pela qual os letramentos digitais têm sido concebidos e ofertados no âmbito da educação.

Por último, do que temos no cenário observado, a formação on-line é um processo cíclico e complementar entre o “virtual” e o presencial, sob pena de que, na falta de umas dimensões, as trajetórias de formações e os percursos de aprendizagens sofrem impactos e mesmo prejuízos.

Passamos agora para os aprendizados da pesquisa.

5. Considerações: alguns aprendizados

A complexidade do tema caracteriza um trabalho duro de compreensão da formação em tempos de cultura digital. Essa complexidade evoca realidades plurais nas quais os cursos, em seus respectivos ambientes, demonstram fragilidades e não se constituem em “espaços” profícuos para uma formação que se vislumbre essencialmente on-line. Com isso, as relações que se estabeleceram nos AVA entre os sujeitos da pesquisa não se formularam em graus de intensidades, que possam ser facilmente submetidas a apreciações valorativas. A mediação e

interação que se observam nas, pelas e com as TIC e AVA podem transparecer insuficiência. No entanto, os sujeitos da aprendizagem buscam dinâmicas e estratégias em ‘espaços outros’ para assegurá-las em suas trajetórias de formação.

Garantir uma educação com formação on-line de qualidade é, ao mesmo tempo, garantir que a mediação e a interação possam ir além de meras respostas às dúvidas dos estudantes e que extrapolem a ideia pura de autoestudo, autodidatismo e trabalho solitário, este último muitas vezes dissimulado pela autonomia.

Assim, os letramentos digitais que deveriam dar condições para ultrapassar a instrumentalização técnica que a cultura digital exige têm, pelo contrário, reforçado tal perspectiva. Segundo os sujeitos investigados, será preciso rever as práticas de letramentos digitais no âmbito da formação on-line e fortalecê-las, pois elas seriam as vias para se assegurar uma formação crítica e com qualidade, capaz de responder às demandas e às transformações pelas quais hodiernamente a sociedade passa. Ultrapassando, portanto, a ideia de uso instrumental e técnico das TIC e AVA, e propondo pensar formação que corrobore e apoie debate e reflexão sobre multiletramentos, compreendidos como aquilo que dá base à cultura digital, trazendo à tona, ao se tratar de formação, a perspectiva crítica que propicie pensar a cibercultura como espaço de desenvolvimento de outros saberes e fazeres pedagógicos calcados em valores éticos, de solidariedade e, de fato, colaborativos.

Pelo menos agora, esse parece ser o caminho para que os sujeitos que fazem uso das tecnologias, e que interagem por meio delas, avancem e compreendam outra lógica da comunicação em redes, na qual se abram espaços para a dialogicidade e para o estabelecimento de conexões (relações) permanentes entre os interagentes que, a todo momento, possam se reconfigurar e se reconectar, estabelecendo conexões entre cada um dos sujeitos diante das diversas ocorrências comunicativas. Isso posto, acena-se para novos cenários educacionais que possam lidar com a complexificação das práticas formativas inerentes à cultura digital.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.H.S. **Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na educação escolar (1997-2007)**. 2008. 178f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

REVELLI v.10 n.3. Setembro /2018. p. 235 - 258. ISSN 1984 – 6576.
Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais

ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: recent developments and Research Questions. In: MOORE, Michael.; ANDERSON, William. (eds.). **Handbook of distance education**. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BALADELI, A.P.D. Hipertexto e multiletramento: revisando conceitos. E-scrita. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis. vol. 2, nº 4. Jan-Abr. 2011. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/52/pdf_44>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educ. Soc**, ano XXIII, n.º 78, abr. 2002.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 25. ed., Petrópolis: Vozes, 2005.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. **Anais Hipertexto 2009**. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2009, Belo Horizonte. 2009. Disponível em: <<http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/g-l/letramentos-digitais-apropriacao-tecnologica.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz, , 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FICHTNER, B. A abordagem Histórico-Cultural no contexto alemão: a atualidade do reprimido - problemas e perspectivas da recepção. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 88-93, Abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0088.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. A abordagem de Vigotski como provocação para as ciências humanas. 2011. Disponível em: <https://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/fichtner/dokumente/portugiesisch/abordagem_de_vigotski_provocacao_ciencias_humanas_2011.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

_____. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus Colaboradores. 2010. Disponível em:

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

FRANCO, C. P. Possibilidades de participação na sala de aula virtual: uma análise dos modos de interação em um componente on-line de leitura instrumental em inglês. **Revista Eutomia**, ano III, v. I, p.1-15, 2010.

GONÇALVES, C. E. S.; VAGULA, E. Modificabilidade cognitiva estrutural de Reuven Feuerstein: uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento cognitivo autônomo. **IX ANPED Sul**. 2012. Disponível em:

<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1106/376>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PANIAGO, M. C. L.. Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. **Revista da Educação Pública**. V.25, nº 59. Cuiabá, 2016.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 59, p. 277-290, Mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00277.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

MORAES, M.G. **Pesquisas sobre educação e tecnologias: questões emergentes e configuração de uma temática**. 2016. 161f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educ. Soc.** [on-line], 2012, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a16.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

PIRES, R. M. **Letramento digital em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Uberlândia (MG), 2016. 135 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17492/1/LetramentoDigitalLivros.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018

PRIMO, A. Interação mútua e reativa: uma proposta de estudo. **Revista da Famecos**. n. 12, p. 81-92, jun. 2000.

_____. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

REGO, T. C. **VYGOSTKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

ROSA, C. T. W. da; ROSA, A. B. da. A teoria histórico-cultural e o ensino da física. 2004. **Revista Ibero-americana de Educação**. vol. 6, núm. 33. Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU). Disponível em:<<http://www.rieoei.org/deloslectores/654Werner108.PDF>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

SAITO, F. S. **(Multi)letramento(s) digital(is) na escola pública: reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino**. 2011. 143 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2011.

SAITO, F. S; SOUZA, P. N. de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011. Disponível em: <<https://jornadasvirtuais.files.wordpress.com/2015/08/19-art-fabiano-patricia.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SANTOS, E. O. **Educação on-line, cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Local: Editora, 2005.

_____. **Educação online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura**. In: SILVA, Marco et al (orgs.). **Educação on-line: cenário, formação e questões didático-metodológicos**. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, D. G. **Análise sobre o uso dos relatórios de atividades do Moodle no acompanhamento do processo de aprendizagem de alunos em curso de graduação**. 2011. 130 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá (MT), 2011. Disponível em: <<http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/ac3dedcf02d8923110d28ed2eb3bfe8a.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **Trajetórias de formação em ambientes virtuais: entendimentos e percepções da mediação, interação e interatividade**. 2015. 296 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá (MT), 2015. Disponível em: <<http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/042c86d2330886aac51e2685e0ebe4d8.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SOARES, M. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura**. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, jan-abr, 2004. pp. 5-17. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed., 1ª reimpressão. -São Paulo: Contexto, 2011.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 2008.

VALLE, L.; BOHADANA, E. D. B. O quem da educação a distância. **Revista Brasileira de Educação**. 2009, v. 14, n. 42, pp. 551 - 606 set./dez. 2009. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a11.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

VYGOTSKY, L S. **A Formação Social da Mente**. 5. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1996.