

Letramento digital na educação a distância: reflexões sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Solar

Raimundo Nonato Moura Furtado
Universidade Estadual do Ceará – UECE
natoespa@yahoo.com.br

Resumo

Neste trabalho apresentamos algumas reflexões sobre as práticas de letramento digital vivenciadas por uma turma de Educação a Distância usuários do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA SOLAR da Universidade Federal do Ceará – UFC. Fundamentamos nosso trabalho principalmente nas reflexões de (CASSANY, 2005; ESHET-ALKALAI, 2004; SOARES, 2002; XAVIER, 2002; BUZATO, 2001; LÉVY, 1999). Situamos essa investigação como uma pesquisa explicativa de caráter diagnóstico (GIL, 2002) situada no paradigma qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). Construimos nossa amostra por meio de duas fontes: dois questionários e a análise das atividades do SOLAR. Os resultados apontam que as práticas de letramento digital recorrente nos dados são diversas e estão, principalmente, relacionadas às práticas vernaculares de letramento. Essas práticas estão vinculadas às diferentes agências de letramento com as quais estes participantes estiveram e estão relacionados. Os dados revelam que ser letrado digital implica assumir mudanças nos modos de abordagem do texto com a utilização e com interação das múltiplas semioses em textos que estão em um suporte digital, no geral, a tela.

Palavras-chave: Letramento digital. Educação a distância. Novas tecnologias.

Abstract

In this work, we make some reflections on the practices of digital literacy experienced by a group of Distance Education users of Virtual Learning Environment - VLE SOLAR, Federal University of Ceará - UFC. We base our work mainly on reflections (CASSANY, 2005; ESHET-ALKALAI, 2004; SOARES, 2002; XAVIER, 2002; BUZATO, 2001; LÉVY, 1999). We situate this research as an explanatory research diagnostic character (GIL, 2002)

located in the qualitative-interpretative paradigm (BORTONI-RICARDO, 2008). We construct our sample by two sources: two questionnaires and the analysis of the activities of SOLAR. The results show that the practices of recurrent digital literacy in the data are diverse and are primarily related to vernacular literacy practices. These practices are linked to different agencies of literacy with which these participants were and are related. Our data indicate that being literate digital implies taking changes in the modes of approaching the text with the use and interaction of multiple semiosis in texts that are in a digital format, in general the screen.

Keywords: Digital literacy. Distance education. New technologies.

1 Introdução

Neste artigo, discutiremos o desenvolvimento do letramento digital na Educação a Distância (EaD). Nesse universo, quando aproximamos o olhar sobre alguns fenômenos específicos, no caso do avanço da EaD, percebemos que uma análise profunda sobre o avanço dessa modalidade de ensino e da aprendizagem nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) é extremamente oportuna. Isso porque os AVAs surgem como uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino/aprendizagem a distância. Esse fator possibilita a interação entre os participantes e destes com os conteúdos *online* com uma flexibilidade de tempo bem mais ampla do que a permitida pela modalidade tradicional de ensino¹.

Uma discussão que emerge em nossa pesquisa é justamente sobre a utilização das novas Tecnologias da

¹ Infelizmente algumas pessoas tem uma imagem errada sobre essa “flexibilidade de tempo” oferecida pela EaD e a tem confundido com “não precisar de tempo”. Não é difícil ouvir afirmações do tipo: “A EaD é para quem não tem tempo” ou “O bom da EaD é que você não precisa ter tempo.” Assim, é necessário dizer que essa modalidade exige sim tempo (bastante) do estudante e, além disso, outros requisitos básicos para que ele possa fazer algum curso nessa modalidade: acesso à tecnologia (computador e conexão à internet), disciplina e um nível considerável de autonomia para a aprendizagem.

Informação e da Comunicação (TICs) na EaD. Ressaltamos que elas podem contribuir com o processo ensino/aprendizagem, mas não é possível garantir que sejam efetivas pelo simples fato de os estudantes terem acesso à tecnologia. Em outras palavras, estamos ponderando que informação, nesta perspectiva, não equivale a conhecimento. Dessa forma, torna-se necessária uma reflexão mais aguçada sobre os ganhos da aprendizagem com o possível leque de possibilidades que o universo propiciado pelas TICs assegura. Elas transcendem inúmeras fronteiras a partir da superação de um ponto específico, a ruptura da relação de linearidade entre estudante e materiais impressos.

Essas novas tecnologias trouxeram uma nova textualidade na qual a tela rompe a linearidade do livro, provocando não só mudanças materiais, mas nas relações “entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente falando, entre o ser humano e o conhecimento” (SOARES, 2002, p.151).

Desse modo, neste trabalho, pretendemos identificar e refletir sobre as principais práticas letradas digitais vivenciadas por uma turma de EaD em sua trajetória e nas atividades online no AVA SOLAR² e sua influência na formação do letramento digital. Na primeira parte deste artigo, apresentamos algumas definições e resgatamos a construção do termo “letramento digital”. Também retomamos a discussão de alguns conceitos básicos como letramento e alfabetização³ para, com base nestes conceitos, diferenciarmos o que convencionalmente tem sido chamado de alfabetização digital do que denominamos letramento digital.

² O Sistema OnLine de Aprendizagem - SOLAR foi desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual e é atualmente o AVA utilizado por todos os cursos de graduação semipresencial ofertados pela Universidade Federal do Ceará.

³ Utilizamos o termo “retomamos”, pois entendemos que muitos estudiosos do assunto já pontuaram essa distinção entre os termos, dentre eles alguns que fundamentam esse trabalho: (SOARES, 2002) e (CASSANY, 2006).

2 Letramento Digital e Educação a Distância

Para não termos a falsa impressão de que a inserção de todos os participantes envolvidos no processo ensino/aprendizagem pela EaD nesse universo, o do uso das TICs, acontece automaticamente, é necessário lembrar que além das inúmeras questões sociais e econômicas que dificultam o acesso de grande parte da população a essas tecnologias, é exigido dos participantes, para que tenham essa imersão, um estado ou condição que definiremos a seguir como letramento digital.

Assim, torna-se necessário apresentar algumas questões pontuais sobre o letramento digital. Para começar, “Falar em letramento digital implica, portanto, ‘abordar práticas de leitura e escrita um tanto quanto diferentes das formas tradicionais de letramento.’” (XAVIER, 2002, p. 01).

Isso ocorre muito diferentemente das formas tradicionais porque a sociedade está em constante transformação e a inserção ou exclusão dos participantes nas TICs é uma realidade na sociedade contemporânea. Um dos elementos básicos que perpassam esse processo é justamente o aumento no fluxo das informações. Nesse contexto, tanto usuários como produtores dessas TICs se veem diante de uma realidade de tecnologias instáveis (no sentido que mudam constantemente) e isso provoca várias mudanças no comportamento cultural e educacional. Coscarelli (2005, p. 17) destaca que:

Precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo aos computadores, softwares, Internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento.

Isso não somente repercute no fato de o participante buscar as informações, mas de extrair conhecimentos e que, também, predisponham de visão de linguagem que lhes forneça artifícios para que os participantes aprendam a fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam (ROJO, 2009).

Podemos apontar algumas diferenças entre o letramento digital e o letramento tradicional no sentido que o primeiro transmite “as práticas de leitura e da escrita digitais, na *cibercultura*, de modo diferente de como são conduzidas as práticas de leitura e de escrita quirográficas e topográficas” (SOARES, 2002, p. 146).

Outro ponto importante é considerar a relevância do crescimento e da influência do ciberespaço e a inter-relação entre os inúmeros computadores em diferentes partes do mundo. Seguindo esse raciocínio, o conceito de letramento digital também pode ser definido como um:

Conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 1999, p. 17).

Também aludimos à visão de Xavier (2002, p. 2), ao entender que “ser letrado digitalmente pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens, desenhos gráficos, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela digital.” Isso envolve questões desde a objetividade no que se busca na Internet até a forma como atribuímos sentido ao encontrado, implicando a aplicação do termo em práticas culturais, sociais e pedagógicas.

Nessa linha de raciocínio, destacamos a reflexão de que o letramento digital é “um certo estado ou condição que adquirem

os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (SOARES, 1998, p. 20).

Para complementar a citação anterior, inserimos uma reflexão de Gilster (1997, p.1). Segundo o autor, o letramento digital seria uma habilidade desenvolvida para entender e usar a informação em seus diversos formatos por meio dos computadores. Além disso, o autor, de igual modo, destaca que para adquirir esse tipo de letramento é necessário desenvolver algumas competências. Dentre elas, a habilidade para julgar criticamente as informações encontradas no meio online, avaliando o conteúdo e a apresentação dessas informações. Outra competência seria a de ser capaz de práticas de leitura no hipertexto; além de administrar a montagem do conhecimento por intermédio dessa hipertextualidade.

Ward e Karet (1997) *apud* (SOUSA, 2007) utilizam uma abordagem com foco na aprendizagem do conteúdo (*content-based*) de letramento digital e elencam seis macro habilidades para que um indivíduo seja considerado letrado na Internet: 1) saber enviar e receber e-mails; 2) navegar na WWW, incluindo a habilidade de configurar aplicações de ajuda, gerenciar favoritos, baixar pastas e aplicações, tomar notas digitais de recursos *online* e usar mecanismos de busca; 3) usar códigos simples de HTML (*Hypertext Mark-Up Linguagem*), incluindo a construção de páginas, *links*, inserção de imagens, além de *escanear* textos e recursos visuais para HTML; 4) usar ferramentas de comunicação síncrona disponíveis na Internet; 5) entrar em outros servidores, baixar arquivos e aplicações; 6) Usar *news groups*.

No mesmo sentido, Eshet-Alkalai (2004) realizou um estudo que resultou em uma estrutura conceitual. O estudo foi feito em uma tentativa de contemplar a pluralidade da noção de letramento digital envolvendo uma variedade de habilidades

cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais bastante complexas. Para ele, esta estrutura conta com cinco tipos de letramentos apresentados, na sequência, em forma de quadro sinótico.

LETRAMENTO	HABILIDADES	DEFINIÇÃO DESSAS HABILIDADES
Letramento foto visual (<i>photo-visual literacy</i>)	A arte de ler representações visuais	Memória visual e pensamento intuitivo-associativo, o que facilita para decodificar e entender mensagens visuais facilmente e fluentemente no meio virtual.
Letramento de reprodução (<i>reproduction literacy</i>)	A arte de reciclar criativamente materiais existentes.	Habilidade de criar, com ajuda de técnicas digitais, um trabalho sensato, autêntico e criativo integrando informações independentes existentes no meio digital.
Letramento de encadeamento (<i>branching literacy</i>)	Pensamento hiper-midiático e não linear.	Habilidade de não se perder ao navegar pelos labirintos que caracterizam o hiperespaço; orientação espacial multidimensional.
Letramento informacional (<i>information literacy</i>)	A arte do ceticismo.	Habilidade de pensar criticamente e estar sempre pronto para duvidar da qualidade das informações no <i>ciberespaço</i> .
Letramento sócio emocional (<i>socio-emotional literacy</i>)	Colaboração e interação.	Abertura para trocar informações e compartilhar conhecimento com outros; capacidade de

		construir conhecimento colaborativamente.
--	--	---

Tabela 01 – Letramentos digitais propostos

Fonte: (ESHET-ALKALAI, 2004) apud (SOUZA; MORAES FILHO, 2012).

Diante do exposto, podemos entender o letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use as informações de maneira crítica e estratégica em contexto digital. Considerando que essas chegam até o participante, em formatos múltiplos, oriundas de múltiplas fontes. Isso exige dele uma postura crítica, ética, estratégica e, acima de tudo, orientada por objetivos previamente estabelecidos.

Após definir, exemplificar e mostrar as diferentes formas de letramento digital é necessário fazer uma diferença deste com o conceito de alfabetização tecnológica ou digital. Essa distinção é necessária para que se evite o uso indistinto dos dois termos. Dessa maneira, podemos dizer que alfabetização é o “processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita” (SOARES, 2003, p. 91); todavia, o exercício definitivo e competente desse conjunto de técnicas é realizado pelo letramento, pois é por meio dele que produzimos os mais diferentes gêneros discursivos e acessamos ou compartilhamos informações das mais simples às mais complexas em contextos específicos.

Ao analisarmos as nomenclaturas “alfabetização tecnológica” e “letramento digital”, percebemos que estas foram convencionalmente adotadas na obra de Soares (2002). Entretanto, advogamos que o termo “alfabetização tecnológica” seria a especificação mais adequada para se referir à compreensão da técnica que envolve o uso das novas tecnologias, ao passo que o letramento digital seria o termo mais adequado para se referir à apropriação desta técnica pelas

práticas de leitura e de escrita dos diversos gêneros que permeiam os ambientes ou entornos virtuais do meio tecnológico. Para finalizar as definições apresentadas até este ponto, embora estejamos seguros de que não necessariamente há um consenso entre estas, nem que encerrem a questão, primamos a de (BUZATO, 2006, p.16), ao afirmar que:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Insistimos em destacar o letramento digital e seus muitos desdobramentos como base para nosso trabalho. Dessa forma, na discussão dos nossos resultados identificamos algumas discussões sobre os vários recursos disponibilizados em uma aula *online* no AVA SOLAR, tais como: *mouse over*, texto retrátil, pergaminho, folhinha player, vídeos, áudios, *links*, etc. Bem como, os possíveis prejuízos de seu desperdício, no caso das aulas impressas. Esse fenômeno poderia estar relacionado com o baixo nível de letramento digital dos participantes? Eles imprimem as aulas (essa opção é possível no ambiente) por não saberem usar as ferramentas disponíveis? Quais as consequências disso para a aquisição do letramento digital? Quais as possíveis dificuldades enfrentadas por esses participantes na realização das atividades em E/LE no SOLAR em seus respectivos níveis (se de localização da informação, de conteúdo, de interpretação, etc.)? Qual a relação dos impactos destas no ensino e na formação desse professor?

3 Construção dos dados

Nesta seção, apresentamos a construção dos dados de nossa pesquisa. Inicialmente, é necessário descrever o contexto de desenvolvimento desse trabalho e as condições de obtenção dos nossos resultados.

Situamos nosso trabalho como uma pesquisa explicativa de caráter diagnóstico (GIL, 2002) situada no paradigma qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). Nossos participantes compõem um grupo de 13 (treze) estudantes da Disciplina “III B- Língua Espanhola: compreensão e produção escrita” do V (quinto) semestre do curso de Letras Espanhol semipresencial do polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC em Quixeramobim-CE.

Nossos dados são oriundos de dois questionários aplicados com os participantes. É necessário registrar que os nossos dados foram coletados durante o ano de 2010. O primeiro questionário com perguntas objetivas e o segundo com a predominância de questões subjetivas. Ambos tiveram como objetivo analisar quais práticas letradas (dominantes e vernaculares) de um grupo de professores em formação, aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE, tiveram contato ao longo de suas vidas e as possíveis implicações desse fenômeno para a aquisição dos múltiplos letramentos com ênfase no digital e no crítico.

É importante destacar que este trabalho é apenas um recorte de nossa dissertação de mestrado e por isso não trabalhamos com todos os dados gerados pelos questionários nessa pesquisa.

O ponto de intersecção dos objetivos dessa pesquisa ocorre justamente na relação que estabelecemos do percurso que os participantes fazem ao decorrer de sua formação. Esses dados foram obtidos pela análise e interpretação dos questionários,

estabelecendo comparações com o momento atual da formação de nossos participantes.

Destacamos, assim, que a pesquisa, por envolver seres humanos ainda que com a aplicação de questionários, teve que ser cadastrada junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará. Nosso trabalho foi devidamente aprovado e seguiu os trâmites necessários para chegarmos aos resultados apresentados na seção a seguir.

Nesta seção, apresentamos e analisamos alguns dados. Eles foram criados com base na análise de um dos questionários aplicados. Descrevemos minuciosamente o trajeto de leitor dos participantes e sua inserção ou exclusão em práticas letradas digitais.

4 Práticas letradas digitais diversas

Interessa-nos, nesse ponto, identificar as diversas práticas letradas digitais de nossos participantes. Assim, essa seção toma como base as respostas dos participantes a um dos questionários aplicados nessa pesquisa, parte 2.2 do Questionário 02. Nela, identificamos as práticas letradas digitais dos nossos participantes. Com esse fim, examinamos o que seria o contato dos participantes com hipertextos. Transformamos as respostas dos participantes em figuras disponibilizadas nesta seção e seguidas das respectivas análises.



Figura 01: Contato com hipertextos

A figura disponibilizada refere-se ao perfil dos participantes no que concerne ao seu contato com hipertexto. Ao traçar esse perfil, consideramos a participação ou exclusão do participante das práticas letradas digitais e o manuseio (leitura e produção) de textos que remetem a outros textos e agregam blocos de informação como imagens, sons, palavras, dentre outros. Passemos aos nossos dados.

Antes, porém, é necessário relembrar o valor absoluto dos nossos participantes: 13 (treze) participantes. Quando questionados se possuíam conta em algum site de relacionamento, rede social tipo (*Facebook, Orkut, hi5*, dentre outros), sete (53,8%) participantes afirmaram que sim e seis (46,1%) que não. De igual modo, interessou-nos saber se os participantes atuavam como donos, mediadores/moderadores em alguma comunidade ou grupo nesses sites de relacionamento. Pudemos constatar que três (23%) afirmaram que sim, seis (46,1%) que não e quatro (30,7%) não responderam. Tivemos esse interesse, pois a participação em redes sociais coloca o participante em uma condição de contato e interação com diversas pessoas em diferentes partes do mundo de forma síncrona em muitos casos. Nesse caso, a produção textual é bem recorrente dado o papel que o participante desempenha nesses respectivos ambientes. Somando-se a isso, também os

mediadores de comunidades em sites de relacionamentos, no geral, fazem muitas intervenções nas discussões dos tópicos, o que lhes exige uma demanda alta de produção escrita em contexto digital.

A participação como moderador de discussões em redes sociais exige um nível elevado de letramento digital. Não nos referimos especificamente aos conhecimentos pontuais dos tópicos discutidos, mas às habilidades de propor, moderar e conduzir os debates. Isso demanda habilidades sociais, cognitivas e, por que não dizer, técnicas.

Além disso, os mediadores de comunidades em sites de relacionamento, ao mediar fazem escolhas éticas dos discursos que circulam (ROJO, 2009). Por exemplo, ao definir os objetivos do grupo, ao postar um tópico para discussão, ao chamar a atenção de algum membro que posta algo totalmente diferente dos objetivos do grupo, ao agregar uma considerável quantidade de membros ativos e participar das discussões. E a grande questão é que essas relações são estabelecidas e mediadas eletronicamente (BUZATO, 2006).

Quando questionados se possuíam e-mail pessoal, 13 (100%) dos participantes afirmaram que sim. É importante ressaltar que possuir e-mail é um pré-requisito indispensável para que o participante possa interagir nas atividades online do AVA SOLAR. Perguntamos se os participantes eram integrantes de grupos de discussão tipo (Yahoo grupos): 11 (84,6%) participantes afirmaram que sim e dois (15,3%) que não. O questionário também contemplou a participação dos entrevistados em salas de bate papo⁴ e quatro afirmaram que sim e nove que não, correspondendo a 30,7% e 69,2% da amostra, respectivamente. Ao serem questionados se possuíam site pessoal, 13 (100%) afirmaram que não. Mas ao serem

⁴ Nesse ponto, consideramos as participações em salas de bate papos diversas diferentes da que é disponível no próprio SOLAR.

questionados se possuíam blog, três (23%) responderam positivamente e dez (76,9%) negativamente. A diferença do site para o blog é explicável pela diferença de complexidade de manuseio, pois a produção e manutenção do primeiro exigem do participante um nível de letramento digital bem mais elevado. No caso do segundo, tanto a criação quanto a atualização não exigem necessariamente uma linguagem específica (HTML, por exemplo), nem um nível de letramento digital tão elevado. Os recursos para criação e atualização de blogs se assemelham muito aos exigidos para criação de conta de e-mail pessoal e conta em sites de relacionamentos. Cabe ressaltar que, embora os blogs possam ser criados e atualizados em uma linguagem mais simples, eles também podem ser manipulados em linguagem de programação e podem agregar inúmeros recursos de interação entre as diversas redes sociais e entre os indivíduos.

Além disso, identificamos no grupo os participantes que possuíam MSN, do total, nove (69,2%) afirmaram positivamente, três (23%) negativamente e um (7,6%) não respondeu. A utilização da Internet para pesquisas complementares e para a realização de trabalhos acadêmicos também foi levada em consideração em nossa pesquisa. Perguntados se costumavam fazer pesquisas de trabalhos utilizando buscadores da Internet, os 13 participantes, ou seja, 100% do grupo afirmaram ter essa prática. De acordo com essa perspectiva, perguntamos se eles costumavam fazer *downloads* de livros, dicionários e/ou outros materiais para consulta. Os dados mostraram que 12 (92,3%) costumam fazer *downloads* e apenas um (7,6%) não tem essa prática. Por último, interrogados se tinham facilidade para ler e compreender os textos veiculados nos diversos ambientes mencionados, os 13 participantes (100%) afirmaram ter facilidade para ler e para compreendê-los.

A alta recorrência de *downloads* aliada à facilidade de leitura em ambiente digital sugere que os participantes possuem um nível de letramento que lhes possibilita, além de navegar com

facilidade na Internet e, conseqüentemente, ter acesso às informações, extrair conhecimento delas (COSCARELLI, 2005).

Na próxima seção, identificaremos as práticas de letramento digital relacionadas ao SOLAR e ainda identificaremos, dentro do grupo, aqueles que já haviam participado de curso de educação a distância e quais cursos realizaram ou estavam realizando no período da pesquisa.

5 Letramento digital no AVA SOLAR e em outros ambientes

Nessa seção, apresentaremos e analisaremos alguns dados relativos ao AVA SOLAR e como estes podem estar relacionados ao nível de letramento digital dos participantes. Pretendemos identificar se eles imprimiam as aulas (essa opção é possível no ambiente) e, em caso afirmativo, quais implicações essa prática poderia gerar. De modo análogo, interessou-nos identificar as possíveis dificuldades enfrentadas por esses participantes na realização das atividades em E/LE no SOLAR e seus respectivos níveis (se de localização da informação, de conteúdo, de interpretação, etc.) E ainda, conhecer qual a relação dos impactos destas dificuldades para o ensino e a formação desse professor. Para isso, introduzimos algumas figuras para, em seguida, seguirmos com a nossa análise. Eles contemplam a identificação se os participantes realizaram ou não cursos a distância, bem como os cursos já realizados ou em realização paralela ao de Letras Espanhol. Também se estendem à análise de questões específicas de uso do SOLAR, tais como: dificuldade na utilização das ferramentas disponibilizadas pelo ambiente, conhecimento dos recursos disponíveis no ambiente, leitura das aulas no próprio ambiente ou em material impresso, facilidade ou dificuldades com a leitura realizada no AVA, participação ativa nas atividades propostas pelas aulas online, como fórum, *chat* e outras.



Figura 02: Letramento digital no SOLAR



Figura 03: Cursos já realizados em EaD

As figuras 02 e 03 mostram alguns dados importantes. Ao serem questionados se já haviam realizado cursos a distância anteriormente, oito (61,5%) participantes afirmaram que sim e cinco (38,4%) que não. Ainda nesse sentido, questionamos sobre

quais os cursos realizados pelos participantes nessa modalidade de ensino e constatamos o seguinte: um (7,6%) fez Tecnologia em Hotelaria, um (7,6%) curso de tutores, dois (15,3%) Técnico em Hospedagem, um (7,6%) Moodle⁵, dois (15,3%) E-proinfo⁶ e um (7,6%) não declarou. Perguntados se tinham dificuldade para postar as atividades no portfólio, 12 (92,3%) participantes afirmaram não ter dificuldades e um (7,6%) que sim, tinha dificuldades. Também nos interessou saber se o grupo tinha dificuldades na utilização das ferramentas disponibilizadas pelo ambiente e 13 participantes (100%) do grupo afirmaram não ter dificuldades.

Seguindo a análise, nesse ponto, detivemo-nos a questões específicas de uso do SOLAR. Questionamos se os participantes liam as aulas sempre no ambiente e constatamos que cinco (38,4%) liam as aulas sempre no próprio ambiente, dois (15,3%) não, cinco (38,4%) às vezes, e um (7,6%) não respondeu. Ao questionarmos se imprimiam e não estudavam sempre no próprio ambiente constatamos o seguinte: dois (15,3%) afirmaram que sim, três (23%) responderam que não e oito (61,5%) às vezes.

⁵ É necessário pontuar que o *Moodle* por si só não se constitui um curso. Esse nome, de fato, é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment". Trata-se, portanto, de um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num AVA. A expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse software ou plataforma, acessível pela Internet ou por rede local.

⁶ O e-ProInfo é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. O e-ProInfo é composto por dois Web Sites: o site do Participante e o site do Administrador. Fonte: < http://eproinfo.mec.gov.br/fra_eProinfo.php?opcao=1 > Acesso em: 15 mar. 2014.

É importante registrar que o acesso ao SOLAR é indispensável para que os participantes tenham acesso ao material disponibilizado pelo próprio ambiente. Questionados se participavam ativamente dos fóruns, 11 (84,6%) afirmaram que sim, dois (15,3%) que às vezes e nenhum dos participantes respondeu de forma negativa.

Da mesma forma, ao responderem sobre sua participação ativa nos *chats*, dez (76,9%) responderam que sim, dois (15,3%) que não e um (7,6%) que participava somente às vezes. Por último, ao serem questionados sobre suas dificuldades para postar as atividades de portfólio, 12 (92,3%) responderam não ter dificuldades e um (7,6%) afirmou tê-las.

Neste ponto, tentamos contemplar esses aspectos específicos relacionados ao SOLAR que, em nossa análise, são fundamentais para a construção do letramento digital. Realçamos que essas respostas revelam a perspectiva dos participantes.

Nossos participantes, no geral, demonstraram não ter dificuldades de uso das ferramentas disponíveis no SOLAR, embora fique evidente que alguns participantes não tenham o hábito de ler as aulas no ambiente com frequência. Ao analisar esse fato, percebemos que os participantes mencionam a limitação de acesso à Internet e, a maior comodidade de ler o material impresso. Eles também participam de redes sociais com frequência e realizam pesquisas escolares utilizando a Internet e alguns buscadores em particular. Demonstraram certo conhecimento com outros AVAs e, em alguns casos, que já realizaram ou realizam outro curso por meio da EaD. Outro fator marcante na vida desses participantes é o fato de eles terem tido outra experiência em uma primeira graduação e atuarem como professores da educação básica, com exceção de um participante que ainda está concluindo um curso tecnológico, mas atua como professor de língua portuguesa e matemática. Eles demonstraram um considerável nível de autonomia para a aprendizagem, que

pode ser observado não só no desempenho nas atividades, mas também na trajetória desses participantes em práticas letradas.

Essas práticas letradas aqui apresentadas se diferenciam das práticas tradicionais de leitura e escrita (XAVIER, 2002). Essas diferenças não são necessariamente cognitivas. Embora não seja objetivo desse trabalho levantar essa discussão, fazemos essa pontuação. O fato é que muitas delas podem ocorrer sincronicamente, interligar os participantes a outros suportes de leitura, a outros agentes de letramento e, instantaneamente, a outros leitores inseridos em realidades culturais totalmente diferentes, o que torna essas práticas inerentes ao letramento digital.

A figura a seguir sintetiza o contato dos participantes com práticas de letramento digital em diferentes contextos. Como podemos perceber, essas práticas ilustradas na figura foram as que apareceram ao longo de nosso trabalho por sugestão das perguntas ou, que de alguma maneira, foram citadas pelos participantes no questionário subjetivo. Elas apontam práticas heterogêneas de letramento em diversos níveis. Um fato que marca essas práticas ilustradas é que todas elas, sem exceção, exigem do participante um nível, no mínimo, básico de letramento digital. Outro marca importante é que a maioria delas não está relacionada às práticas dominantes de letramento. Elas indicam práticas situadas de letramento que, no geral, instituições como a escola não estimularam os participantes a praticarem. Esse fenômeno não foi tão difícil de detectar com base em nossos dados.



Figura 04: *Práticas de letramento digital.*

6 Considerações finais

Diante dos dados analisados, pudemos perceber que as práticas letradas digitais (ESHET-ALKALAI, 2004; XAVIER, 2002; BUZATO, 2001) estão presentes na vida dos participantes. Todavia, os dados permitem concluir que não há menção destas na descrição de práticas relacionadas à infância e à adolescência. Essas práticas são mais marcadas somente no momento atual da formação dos participantes. Esse dado sugere que os participantes não tiveram contato com essas práticas durante a

infância e a adolescência. Esse dado é respaldado pelos questionários quando alguns afirmam que não tiveram contato com práticas letradas digitais (marcadamente pelo uso do computador) antes de entrarem na universidade. As práticas de letramento digital recorrentes nos nossos dados são diversas e estão, principalmente, relacionadas, às práticas vernaculares de letramento. Elas são, nessa perspectiva, práticas situadas de letramento (BARTON, 2000). Muitas das práticas mencionadas pelos participantes, nesse contexto, não têm nenhuma relação com as práticas dominantes. Embora essas práticas sejam bem marcadas, a frequência de contato com hipertexto não é tão alta. Quando tentamos compreender esse fenômeno pela triangulação, observamos que são poucos os participantes que têm acesso à Internet em casa. Também, alguns mencionam a baixa qualidade (lentidão no acesso) em muitas situações. Esse fator, dificuldade de acesso, pode sinalizar a baixa frequência em determinadas práticas letradas digitais.

Ao analisarmos, especificamente, o desempenho dos participantes no AVA SOLAR, percebemos que boa parte não acessa o ambiente com regularidade. As razões podem ser as mesmas mencionadas anteriormente, mas os nossos dados também apontam outras. Apenas um participante registrou ter dificuldade de uso das ferramentas (o portfólio), já o restante não citou esse fato. Alguns participantes registraram que têm limitação física (problema de visão) com a leitura no ambiente. Outros fizeram questão de ressaltar a dificuldade de acesso, por não terem Internet em casa e, também, por morarem longe do polo de EaD. Nesse caso, os participantes registraram que acessam o ambiente algumas vezes (nos casos de realização de fórum e *chat*), imprimem as aulas e somente o acessam quando precisam postar as atividades no portfólio. Esse fator traz alguns prejuízos ao aprendizado do participante, pela perda inúmeros recursos, links, vídeos, folhinha *player*, texto retrátil, *mouse over* e outros, inerentes às aulas do SOLAR que ficam sem

funcionalidade. Esse fator restringe a progressão e o aprofundamento dos participantes em temas específicos abordados na aula e disponibilizados em outros ambientes virtuais e/ou mídias (vídeos, fotografias, músicas, jogos e outros.). Poderíamos, assim, dizer que o fato de os participantes, sob diferentes motivações, imprimirem as aulas e, em alguns casos, lerem somente o material impresso limita o desenvolvimento do letramento digital.

Assim sendo, fica evidente que, em muitas situações, o que temos são novas tecnologias e velhas relações do leitor com o texto. Nos dados analisados, a informação mais saliente foi a da impressão de material disponibilizado online e a perda de todos os recursos oferecidos pela leitura em tela. As questões sociais também emergem nessa discussão e são fundamentais para que os estudantes possam desenvolver o letramento digital.

Diante do exposto, ficamos cientes dos desafios inerentes à EaD e, conseqüentemente, às questões que dizem respeito ao desenvolvimento do letramento digital. Os resultados de nosso trabalho apontam que a Educação a Distância dá aos estudantes muitas possibilidades diferentes, em muitos casos, daquelas oferecidas pela educação presencial. Por último, destacamos que há muitas perspectivas de análise nessa mesma área e que nosso trabalho não tem um caráter conclusivo. Esse fato aponta para um terreno fértil e oportuno na perspectiva de outras abordagens teóricas que possam aprofundar essa discussão.

Referências

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, D. et al. (Ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola. 2008.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. *Portal Educared*, São Paulo, 2006. Disponível em

<http://www.educared.org/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em 13 mar. 2012.

_____. Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa. In: CABRAL, L. G. *et al.* (Org.). *Linguística e Ensino: Novas Tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 229-267.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006.

_____. Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad, conferencia inaugural.

Congreso nacional cátedra Unesco para la lectura y la escritura, Chile, Sede Concepción, Universidad de Concepción, 2005. Disponível em

<<http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>>. Acesso em 30 nov. 2011.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ESHET-ALKALAI, Yoran. Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, v. 13, n. 1, p. 93-106, 2004.

Letramento digital na educação a distância

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILSTER, Paul. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação - Dossiê "Letramento"*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento Digital e Formação de Professores. *Revista Língua Escrita*, Belo Horizonte, n. 2, p. 55-70, 2007.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares; MORAES FILHO, Waldenor Barros. Letramentos digitais em cursos a distância e a

contextualização do processo de aprendizagem. *Anais do SIELP*, Urbelância, v. 2, n. 1, 2012.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. 2007. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos.htm>> Acesso em 03 mar. 2012.

Submetido em: 24/10/2014

Aceito em: 20/06/2015

Title: *Digital literacy in distance education: reflections on the Virtual Learning Environment (VLE) Solar*