

## Letramento midiático de professores e tutores da Universidade Aberta do Brasil: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina

### RESUMO

Esta pesquisa investigou a mediação pedagógica e o letramento midiático na formação para a docência na educação a distância. Na Universidade Aberta do Brasil (UAB), o papel dos professores e tutores tem sido objeto de acirrada discussão: a divisão de tarefas, a produção de materiais didáticos e o acompanhamento e avaliação da aprendizagem através de diversas mídias exige novos processos de trabalho e oferta de formação continuada por parte da instituição. Para investigar como isso vem se dando nos cursos de licenciatura a distância da UAB foi feito um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina. A abordagem qualitativa em uma pesquisa longitudinal teve como principais instrumentos de coleta, a análise de documentos, entrevistas e aplicação de questionários a professores e tutores durante três anos. Os resultados mostraram que a formação dos professores se deu em eventos sem periodicidade, de pouca especificidade sobre a rotina da educação a distância enquanto que a preparação para a mediação pedagógica aconteceu principalmente na produção de material impresso. Os tutores receberam uma formação regular, semestral, burocrática, baseada em questões técnicas e rudimentos de aspectos comunicacionais, sem considerar sua experiência, a atuação na aprendizagem dos alunos nos ambientes virtuais, minimizando sua participação na autoria dos cursos online. Nessas condições, a formação não acompanhou as necessidades dos professores e dos tutores no que se refere à mediação pedagógica e não ampliou seu letramento midiático para utilizar as mídias digitais, fortalecendo a fragmentação e enfraquecendo a função docente na EaD.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação pedagógica. Educação a Distância. Letramento midiático. Formação docente. Mídias digitais.

**Dulce Márcia Cruz**

[dulce.marcia@gmail.com](mailto:dulce.marcia@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0001-7055-0137>

Universidade Federal de Santa Catarina,  
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

## INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) traz grandes desafios para as instituições de ensino superior brasileiras pois implica em modificações de rotinas e estruturas que não foram criadas para abrigar as características e demandas dessa modalidade de ensino. Tal situação exige não só uma readequação da gestão institucional (legislação, normas, espaço físico, estruturação e remuneração do trabalho docente, entre outras), mas também da função docente. Esta necessita ser adaptada às novas condições da EaD em todos os seus momentos, do planejamento e produção do material didático à execução do curso. Tais mudanças implicam na necessidade de formação dos professores e tutores para a mediação pedagógica. Entendida de modo geral como a elaboração de textos que procuram o ato educativo por meio de conteúdos e exercícios de aprendizagem (GUTIERREZ; PRIETO, 1994), para Masetto (2009), a mediação pedagógica está relacionada também à atitude e ao comportamento do professor que busca facilitar, incentivar ou motivar a aprendizagem e que se expressa na

forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele (MASETTO, 2009, p.144).

A mediação pedagógica na EaD não pode ser entendida como apropriação das tecnologias por parte dos professores apenas em seu sentido técnico. É preciso ir mais além, pensar a inclusão digital dos docentes “como um processo abrangente, que oportuniza aos sujeitos serem capazes de, utilizando as tecnologias digitais, participar, questionar, produzir, decidir, transformar a dinâmica social” (BONILLA, 2009, p. 29). Na verdade, entendemos a inclusão como letramento digital (BUCKINGHAM, 2010) pois se pressupõe que trará mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos (MARCUSCHI; XAVIER, 2004). Por sua composição multimidiática e multimodal, os autores da EaD (professores, tutores, estudantes) participam o tempo todo de diferentes eventos de letramentos (RIBEIRO, 2009; SOARES, 2002) ao utilizar as mídias, seus gêneros e suas linguagens. Esses gêneros trazem práticas sociais e técnicas a serem adquiridas e incorporadas. Assim, para ser letrado é preciso aprender a produzir sentidos através dos gêneros digitais, suas linguagens, práticas e mídias num processo de letramento midiático para a educação a distância.

Cabe à instituição educacional proporcionar o apoio para esse letramento, já que as condições de escrita e leitura dos gêneros digitais irão trazer novas práticas e interferir no planejamento das atividades pedagógicas para os quais os professores universitários não foram preparados, o que implica na criação de programas de formação docente, que possam subsidiar e apoiar essa nova cultura da convergência (JENKINS, 2009).

Neste contexto, o objetivo principal colocado para a pesquisa descrita neste artigo foi estudar como é feita a formação ministrada aos professores e tutores das licenciaturas para a mediação pedagógica nos cursos a distância produzidos e ministrados por eles nas diferentes instâncias da Universidade Federal de Santa Catarina.

## MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO E LETRAMENTO MIDIÁTICO

O referencial teórico mais adequado para embasar um estudo da mediação pedagógica no processo comunicacional verificável nos materiais impressos e nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e sua relação com a formação docente para a EAD é o da reflexão-na-ação. Segundo esse referencial, a formação é vista como um processo continuado onde as práticas e o conhecimento prévio dos docentes podem ser trabalhados para iluminar a compreensão dos desafios da inclusão das mídias nos processos de ensino e aprendizagem. As linguagens e seus gêneros se apresentam como possibilidades de instâncias de pesquisa, de *lócus* privilegiado de registros impressos, audiovisuais e digitais para se estudar a mediação pedagógica. O conceito de mediação pedagógica teve utilidade por ser mais amplo que o de transposição didática para explicar os processos de produção e adaptação da oralidade onipresente na sala de aula que é necessária na EaD. Permite ir além do discurso escrito dos textos educativos ao incluir as outras linguagens da cultura que está presente na vida dos estudantes e que é própria dos processos digitais em desenvolvimento nas sociedades ocidentais atualmente.

Mediação pedagógica é aqui entendida como a elaboração de textos que procuram o ato educativo por meio de conteúdos e exercícios de aprendizagem (GUTIERREZ; PRIETO, 1994). Para Masetto (2009), a mediação pedagógica está relacionada à atitude e ao comportamento do professor que busca facilitar, incentivar ou motivar a aprendizagem e que se expressa na

forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele (MASETTO, 2009, p. 144).

Vista deste modo ativo, a mediação pedagógica se apresenta como o desafio para uma mudança no papel do docente que precisa apresentar e tratar conteúdos através de materiais didáticos em diferentes suportes textuais (impressos, digitais, audiovisuais). Esses textos são compostos não apenas pela palavra escrita, mas são ampliados pela inclusão e mixagem de diferentes linguagens audiovisuais e hipertextuais.

Além disso, é preciso considerar que “a chegada de tecnologias digitais no mundo da educação e da formação não pode ser analisada, portanto, unicamente no âmbito de simples relações homem/máquina, ou como simples instrumentos de aprendizagem autônoma” (ALAVA, 2002, p. 66). Ao contrário, as tecnologias digitais devem ser consideradas como dispositivos midiáticos que interagem com as dinâmicas profissionais já existentes, e que acabam sendo recontextualizadas nesse processo de desterritorialização da formação. Alava (2002, p. 67) afirma ainda que “os dispositivos midiáticos não são simples auxiliares pedagógicos, mas catalisadores de uma mudança de posturas de ensino”.

Esses aspectos provocam quebras no que se pensava antes sobre a educação para as mídias, o que significa que, neste cenário, não apenas as crianças, mas também os adultos que precisariam ser mídia-educados. Da mesma maneira, para analisar os novos textos (hipertextuais, multimídia) seriam necessários novos métodos não apenas centrados no receptor crítico como na tradição dos estudos

da mídia-educação, mas também no produtor responsável (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010), com acesso, conhecimento e capacidade de se expressar através das mídias.

A partir desse pressuposto podemos considerar que a formação dos docentes para as mídias digitais torna-se mais urgente neste século XXI, visto que eles precisam trabalhar nas condições que as mudanças descritas vêm trazendo para a universidade e para que também possam educar seus alunos, jovens que cresceram no ambiente dessas novas lógicas culturais e tecnológicas.

Neste sentido, a apropriação das tecnologias por parte dos professores não pode ser entendida apenas em seu sentido técnico. É preciso ir mais além, pensar essa inclusão digital dos docentes “como um processo abrangente, que oportuniza aos sujeitos serem capazes de, utilizando as tecnologias digitais, participar, questionar, produzir, decidir, transformar a dinâmica social” (BONILLA, 2009, p. 29).

Essa formação é entendida neste texto muito mais como uma ampliação do estado ou condição de letramento (SOARES, 2002) que permite a leitura e a escrita cidadã do mundo, como propunha Paulo Freire (1999). Neste sentido, para que ocorra um letramento é preciso desenvolver a capacidade de realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Para o letramento digital, pressupõe-se assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (MARCUSCHI; XAVIER, 2004). O termo letramento assim se justifica porque, de acordo com Marcushi (2006), dentre os aspectos essenciais das mídias virtuais estão a centralidade da escrita, pois na Internet essa continua sendo essencial para a comunicação, apesar da possibilidade de integração de imagens e de sons.

Como gêneros textuais, esses produtos midiáticos digitais são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e uma linguagem: o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face. E a linguagem concorre com ênfases deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos de uso. Por essa razão, para Marcushi (2006, p. 12), “o que se deveria investigar é qual a real novidade das práticas e não a simples estrutura interna ou a natureza da linguagem”. Por suas características, prossegue o autor, os gêneros virtuais são altamente interativos, geralmente síncronos (com simultaneidade temporal), embora escritos. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita; possibilidade de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) e interação com a presença de imagem, voz, música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos; formas de semiotização pelo uso de marcas de polidez ou indicação de posturas: os *emoticons* (MARCUSHI, 2006).

Como considera Alava (2002, p. 56), “as tecnologias educativas não são nem auxiliares técnicos nem a pedra filosofal do processo de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias são elementos organizadores da ação formadora e das práticas de aprendizagem”. Por essa razão, propõe que “o estudo das práticas de ensino midiático deve apoiar-se na construção de um modelo global dos processos de ensino, integrando essas tecnologias no centro da dinâmica de ação” (Idem, p. 56). Os chamados “dispositivos de formação midiática” (termo introduzido por

Geneviève Jacquinet, que pontua que o estudo da integração das TIC na educação deve partir de um olhar global sobre os dispositivos de formação) são para Alava (2002, p. 62), “fortes reorganizadores das relações pedagógicas e das escolhas didáticas”.

Neste sentido, as mídias permitem ao professor escolher trabalhar por projetos, desafiando os alunos para que produzam e criem a partir das mídias que já utilizam de alguma maneira na sua vida fora da escola (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2006). Com isso, muitos talentos podem ser despertados ou desenvolvidos, o conhecimento que os alunos trazem de suas vidas pode ser valorizado e novas linguagens serão exploradas no momento da comunicação das pesquisas e produção de conhecimento. Quando o professor considera as construções do aluno ele está seguindo o que dizem Freire (1999) e Perrenoud (1999), atuando

como protagonista da ação pedagógica, mostrando-se curioso, prestando atenção ao que o aluno diz ou não diz ou faz ou não faz, colaborando para que ele seja capaz de articular seus conhecimentos prévios com os conhecimentos escolares (BOLZAN, 2002, p. 18).

Nesse contexto, o uso das tecnologias pressupõe uma apropriação de novas habilidades pelo professor sobre as mídias disponíveis, o que implica na criação de programas de formação docente que possam subsidiar suas práticas pedagógicas e que poderia ser entendido como letramento midiático. Vale trazer as ideias de Buzato (2007) para tentar definir o que seria esse letramento. Para o autor, as habilidades se dividem em níveis e graus de letramentos num *continuum* crescente de complexidades linguísticas, sendo letrado aquele que não apenas domina esses conjuntos, mas as formas de entrelaçá-los e apropriá-los. Quanto maior a quantidade de esferas de atividade ou eventos de letramentos em que participa, maior é o seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou o seu conjunto de letramentos. No entanto, os processos de remediação fazem com que tanto mídias quanto suas linguagens se interconectem, se citem, se relacionem, de tal maneira que os conhecimentos necessários sejam referenciais e sirvam para processos de aprendizagem mútuos. Neste sentido, não é possível ser letrado de forma absoluta, mas quanto maior o envolvimento do autor nos diversos gêneros, maior sua capacidade de aprendizagem e expressão nos diferentes gêneros digitais (inclusão/letramento).

Dessa maneira, um letramento midiático seria um processo de síntese continuada e de aprendizagem constante (dado o processo tecnológico de inovação) das possibilidades das mídias digitais (CRUZ, 2013). É preciso para isso discutir alguns aspectos da produção da educação a distância e sua relação com as mídias (CRUZ, 2007), para além do meramente técnico, entendendo os gêneros digitais como o conjunto de elementos linguísticos ou não, dotado de um sentido completo que possibilita sua compreensão como um todo e que, em sua multimodalidade é composto ao mesmo tempo por imagens, sons, grafismos, etc., além da escrita. Esses gêneros trazem práticas sociais e técnicas a serem adquiridas e incorporadas, suportes para os quais é preciso aprendizagem para a produção de sentidos e que irão depender da seleção tática dos diferentes elementos linguísticos.

No contexto da cultura digital, proponho em outro texto (CRUZ, 2013, p. 6) que é necessário expandir a denominação de Mídias Digitais (MD), entendidas como se resume a seguir:

não apenas como *hardware* (a base material, suporte e meios de distribuição), ou *software* (os programas e aplicativos que nela rodam), ou artefatos (os produtos criados com os programas nos equipamentos), ou mesmo linguagens (as diferentes formas de expressão e seus gêneros em constante mutação e suas possibilidades de interação), mas também como cultura, que inclui as práticas sociais (modos de uso, consumo, apropriação e produção de informação) que se reconfiguram em novos espaços e eventos a partir de habilidades e competências que são exigidas para a operação dessas várias instâncias.

O letramento midiático pode aglutinar os diferentes gêneros digitais, suas linguagens e mídias (numa relação de reciprocidade) em práticas sociais e enunciativas que podem ser vividas em diversos graus de conhecimento, num processo constante e, pelo menos em tese, sem um fim definido (CRUZ, 2013).

Cabe à instituição educacional proporcionar o apoio para que os professores possam refletir na prática sobre o que vão usar do que conhecem (ou seja, seus conhecimentos prévios) e sobre o que vão ter que inventar (gerando uma aprendizagem significativa) para esse modo de ensinar ampliando seu letramento midiático. Essa formação com, sobre e através das mídias se justifica tendo em vista o caráter multimodal da Educação a distância brasileira que traz novas condições de escrita dos gêneros virtuais incorporadas na rotina da sala de aula e que provavelmente irão trazer novas práticas e interferir no planejamento das atividades pedagógicas para os quais os professores universitários ainda não foram preparados.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realizar a pesquisa tentou responder ao objetivo principal de investigar a mediação pedagógica e o letramento midiático nos espaços comunicacionais dos cursos a distância da Universidade Aberta do Brasil tendo como estudo de caso os cursos de licenciatura a distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UAB/UFSC) e sua relação com a formação docente oferecida para a EaD. Durante os três anos da investigação, as ferramentas e instrumentos de pesquisa utilizados a partir de uma abordagem qualitativa foram: análise dos documentos; entrevistas e aplicação de questionários com professores e tutores; observação da rotina de produção do material impresso; investigação da comunicação no ambiente virtual de ensino e aprendizagem da comunicação entre os agentes; acompanhamento da formação docente como observadores e ministrantes de oficinas e cursos de comunicação e uso das mídias na EaD.

Escolhida como o *lócus* da investigação, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passou a integrar a Universidade Aberta do Brasil em 2006, mas já fazia parte da história da EaD brasileira desde quando começou a oferecer cursos a distância em 1995, no Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção (CRUZ, 2001). Depois de uma reestruturação iniciada em 2002, a UFSC passou a oferecer em 2004 cursos de licenciatura à distância (Matemática e Física) para professores do interior do estado de Santa Catarina e, em convênio com a Universidade Virtual do Maranhão, um curso de Matemática para docentes da rede pública daquele estado, dentro do programa do Governo Federal denominado Pró-Licenciatura (Pró-Licen). Em 2006, a UFSC passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil, passando, a partir de 2009, a oferecer cursos de graduação (licenciatura e bacharelado), especialização e de extensão na

modalidade a distância. Com o fim do Pró-Licen, as reedições dos cursos de Física e Matemática foram integradas ao sistema UAB em 2011.

Dentro da UAB/UFSC, este estudo de caso foi realizado nos quatro cursos de licenciatura a distância (Letras/Português, Letras/Espanhol, Biologia e Filosofia) desde o início de suas atividades em março de 2008 até agosto de 2012. Para entender a discussão é preciso dizer que o modelo didático da EAD/UFSC é constituído de encontros presenciais, materiais impressos, videoconferências, ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA)<sup>1</sup> e atividades práticas em laboratórios presenciais na própria universidade e nos polos. Para atender a esse modelo, a universidade estruturou oito núcleos encarregados de fornecer formação e produção de materiais didáticos, onde os professores são capacitados e recebem apoio para produzir seus cursos a distância, conforme os diferentes centros administrativos a que estão ligados.

Na produção de material on-line do AVEA, cada curso de licenciatura possui uma equipe responsável por sustentar e organizar o ambiente, e, ao mesmo tempo, disponibilizar os materiais necessários para os cursos. A equipe é a mesma do material impresso com o acréscimo de profissionais ligados às questões de design e programação do AVEA. De um modo geral, esses profissionais trabalham junto com o professor, auxiliando nas adequações necessárias dos materiais produzidos por ele. O professor elabora textos e/ou hipertextos, organiza atividades para o AVEA e recebe orientações da equipe pedagógica e técnica para adequar suas produções à modalidade EAD. A disponibilização do material digital no ambiente virtual de ensino aprendizagem é de responsabilidade do Núcleo de Processamento de Dados (NPD), juntamente com a equipe de pesquisadores do Departamento de Informática e Estatística (INE).

O atendimento aos estudantes é feito por um sistema de acompanhamento da aprendizagem, do qual participam professores e tutores (tutor a distância, que trabalha na UFSC diretamente com os professores e atende aos alunos geralmente de forma on-line; e o tutor presencial, que trabalha diretamente com os alunos no polo presencial e se comunica com os professores e tutores a distância geralmente de forma on-line). Esse sistema “é responsável pelas ações didáticas, pedagógicas e motivacionais que possibilitam o permanente diálogo com o estudante e garantem a operacionalização do processo de ensinar e aprender” (GUIA DO TUTOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, p. 28, 2007).

## DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A formação para a EaD nas IES que compõem o sistema Universidade Aberta do Brasil vem sendo financiada pela Capes através do PACC (Programa Anual de Aperfeiçoamento e Capacitação Continuada). Na prática, até 2012, pelas contingências como a EaD se organizou na UFSC, o PACC financiava duas equipes formação: o Núcleo de Capacitação UAB e o Lantec. O Núcleo se responsabilizava pela formação de tutores dos bacharelados, dos coordenadores de polo de todos os cursos e, de modo geral, para todos os professores da EAD da universidade e que teve parceria nessa função também para atender o mesmo público-alvo do IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, entre 2010 e 2012. Além das ações de formação para os tutores do bacharelado, o Núcleo de Capacitação UAB organizou quatro edições do Seminário de Pesquisa

em EAD para formação generalizada para professores, tutores, coordenadores de polo e pesquisadores em geral. A cada edição, o seminário teve temáticas centrais discutidas em fóruns abertos com palestrantes e pesquisadores: em 2008, um debate sobre a pesquisa da docência na educação a distância; em 2010, uma reflexão sobre a utilização crescente dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem na educação presencial e o envolvimento cada vez maior dos professores presenciais nos cursos a distância; em 2011, um balanço dos quatro anos de implantação da UAB no país e seus efeitos sobre a educação a distância na educação superior e, em 2012, uma discussão sobre a consolidação da educação a distância no país, suas conquistas e os desafios para o futuro (EAD/UFSC, s/d).

No caso específico das licenciaturas, a segunda instância de formação docente da instituição, o Lantec (Laboratório de novas Tecnologias), é uma reestruturação da Oficina Pedagógica de Multimídia (OPM), que nasceu no Centro de Educação da UFSC em 1995, pelas mãos da professora Maria Luiza Belloni. Sua relação com a EaD tem início em 2004, numa parceria com os centros de ensino responsáveis pelos cursos de licenciatura de Matemática e de Física (Pró-Licen) através de uma coordenação pedagógica responsável pelo apoio à

produção de materiais didáticos, na formação das equipes (professores, designers, tutores, entre outros) e na pesquisa e avaliação de diferentes aspectos ligados aos cursos. Além disso, o laboratório dá suporte aos projetos de formação continuada de professores e tutores que atuam nos diferentes cursos de licenciatura a distância (LANTEC/UFSC, s/d).

Neste contexto, a pesquisa acompanhou os processos de formação dos docentes das licenciaturas para a EaD nas diversas instâncias da UAB/UFSC durante três anos. Em 2008, levantamos em entrevistas que os professores percebiam a ausência de formação prática que lhes desse subsídios para uma atuação principalmente com mídias estranhas ao presencial, como o ambiente virtual ou a videoconferência, mas por outro lado, não dispunham de tempo para se dedicar a uma capacitação mais prolongada ou detalhada (MARTINS; CRUZ, 2008).

Nos anos seguintes procuramos entender essa carência de práticas sentida pelos professores e acompanhamos sua formação pelo Lantec. A pesquisa mostrou uma ênfase na realização de eventos de formação. No levantamento realizado no site da UAB/UFSC e no próprio Lantec encontramos as seguintes atividades: em 2009, o Centro de Ciências da Educação promoveu o Ciclo de Palestras EaD, trazendo dois convidados, um da USP e outro da UFRJ, para palestrar sobre Formação de professores na EaD (presencial) e Formação e aprendizagem mediada pelas TIC (via videoconferência) (EAD/UFSC, 2009). Em 2010, o Lantec e os coordenadores de cursos das licenciaturas na modalidade a distância convidaram todos os professores para participarem do I Seminário das Licenciaturas EaD “Docência e recursos didáticos” como “um momento de compartilhar experiências” (EAD/UFSC, 2010). Durante o ano de 2011, o Lantec e o grupo de pesquisa Comunic promoveram quatro encontros no “Colóquio sobre EAD - Ressignificando a prática”, que envolveu palestra de convidados sobre uma temática a cada evento: Docência na EaD; Integração das Tecnologias Digitais; Políticas Públicas na Formação de Professores; Software livre e direitos autorais.

Essa opção por eventos de formação é acompanhada em paralelo por uma ação formativa baseada nos processos de produção do material impresso e no apoio do *design* instrucional oferecido ao professor no planejamento da disciplina.

O material impresso no modelo UAB é escrito por um professor da própria universidade, com antecedência de seis meses e, no caso da UFSC, em um processo que geralmente acontece durante o semestre anterior ao início das disciplinas. O professor recebe uma bolsa de pesquisador da CAPES para autoria do livro durante este período, o que cria um vínculo de produção e impulsiona a busca de assessoria para isso. Os professores admitem que receberam uma capacitação continuada, intensa, prática, útil e significativa e não apenas teórica e abstrata durante a produção do material impresso (CRUZ, 2010; CRUZ, 2010a).

Se para os professores das licenciaturas a formação é feita basicamente no momento do material impresso ou de modo geral em eventos de discussão temática, no caso dos seus tutores, a formação tem sido feita regularmente pelo Lantec, através de eventos semestrais que envolvem indistintamente tanto os tutores novos como os antigos. Com a experiência acumulada, verificamos que algumas licenciaturas da UFSC têm se preocupado em fazer uma formação diferenciada da que oferece o Lantec, incluindo capacitações separadas para os tutores novos e antigos, com apresentação e discussão de experiências concretas, etc. Mas a estrutura da formação continua a mesma do Lantec, como foi o caso da capacitação de 2011 do curso de Espanhol (EAD/UFSC, 2011).

Através do cruzamento de várias informações (especialmente vindas dos questionários, oficinas realizadas e observação de campo) percebemos que um dos problemas desse formato é a pouca participação dos tutores experientes nos momentos de formação já que os conteúdos tratados se referem basicamente para os iniciantes e não se constituem em novidades para os que já estão exercendo as funções.

Na pesquisa que fizemos no AVEA para verificar o que acontecia com as disciplinas e a mediação pedagógica produzida durante o curso no ar, percebemos a importância crescente dos tutores no Moodle como presença constante não apenas no apoio mas também na criação de conteúdos e espaços de comunicação. Essa situação gera uma participação maior do tutor no momento da interação virtual, inclusive com uma grande interferência na produção de material didático digital, ficando os professores com a responsabilidade pelos conteúdos e pelos tempos de instrução (aulas presenciais, aulas pela videoconferência e responsabilidade pela avaliação final) e os tutores com o apoio para a comunicação destes conteúdos.

O problema percebido no caso das licenciaturas da UFSC, é que os tutores não são tratados como autores dos materiais didáticos, tanto que, nas oficinas ministradas para eles essa temática não é oferecida. Basta ver que basicamente, desde 2007, os eventos de formação dos tutores no Lantec têm tido em comum a seguinte estrutura e distribuição de temáticas: palestra de apresentação da UAB/UFSC; palestra de discussão de alguma temática geral da EAD; Projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas na modalidade EAD (com os tutores reunidos por curso); Ambiente virtual de aprendizagem (oficina prática inicial); A tutoria na modalidade EAD, geralmente com um relato de experiência com algum agente mais experiente; oficina de videoconferência; Planejamento por disciplinas de cada curso, reunindo professores, tutores a distância e tutores polo. (LANTEC/UFSC, 2012). Em 2011, o curso de Ciências Biológicas, também realizou a capacitação para os tutores num formato a distância, por videoconferência. (EAD/UFSC, 2011).

A partir da constatação da crescente importância dos tutores na criação de conteúdos e nos espaços de comunicação, voltamos nosso olhar para verificar não só o que achavam da formação oferecida mas também para investigar a percepção deles para as funções que estavam desempenhando. Num questionário aplicado para tutores das licenciaturas e descrito detalhadamente em Cruz e Pasta (2011), o primeiro aspecto a ser destacado é a percepção dos tutores de que eles estão realizando funções docentes, assumindo a interação com os alunos e boa parte da produção de material didático.

Vale citar alguns dados ligados à responsabilidade pela produção dos materiais didáticos e formação para a tutoria levantados nos questionários. No item que pedia que o tutor classificasse as funções que considerava executar em sua prática tutorial listamos inicialmente as que são colocadas para o professor e, na sequência, as que são do tutor, sem diferenciá-las. Estas informações constam do Guia do Tutor das Licenciaturas da UAB/UFSC, um manual que é entregue aos tutores durante a formação. As primeiras funções, direcionadas ao professor, como seria de se esperar, mostraram um alto índice negativo: 66% (online) e 72% (impresso) não executa ou executa pouco a função de estabelecer os fundamentos teóricos do projeto do curso. Chama atenção que 7% julgaram que a executam integralmente, nas duas amostragens, uma manifestação de que parte dos tutores estavam assumindo uma tarefa que é do professor dentro do modelo da UAB. Da mesma maneira, 68% (online) e 50% (impresso) marcaram não selecionar e preparar todo o conteúdo curricular, apesar de que 22% (online) e 36% (impresso) afirmaram executar em partes, o que mostra uma cooperação com o professor da disciplina nesse sentido. Com relação a identificar os objetivos referentes às habilidades dos alunos vemos que há uma participação maior dos tutores, já que apenas 38% não executam, enquanto o restante de alguma maneira exerce essa função que seria do professor.

Quanto a definir a bibliografia básica do curso, tarefa do professor, 63% dos tutores não a executa, porém ainda há respondentes que exercem essa função. Isso acontece da mesma forma com a bibliografia complementar do curso, mas menos da metade (48%) dos tutores não executa essa função. Nota-se então que essa tarefa do professor está sendo cada vez mais entregue nas mãos do tutor, principalmente no que diz respeito ao que acontece durante o curso. Os mesmos resultados são encontrados na versão impressa do questionário, mostrando que assim como os cursos de licenciatura, os de bacharelado estão de fato dando tarefas ao tutor que não se enquadram na proposta da UAB.

Se a definição do material didático está sendo feita em partes pelo tutor, sua produção está sendo feita pelo professor: 68% dos respondentes do questionário online afirmou que não executa essa tarefa. Somente seis tutores afirmam realizar essa tarefa em parte. Já no questionário impresso, respondido por tutores da licenciatura, metade dos respondentes afirmou que elaborou material didático integralmente ou em parte. Uma hipótese para esse índice pode ser que essa função docente tem sido delegada sem que os tutores tenham formação ou mesmo responsabilidade para isso.

A maioria (61%) respondeu que a formação foi realizada antes do curso iniciar, contra 28% que foram capacitados durante o curso, o que mostra que esse trabalho é mais intenso antes das aulas começarem e parece indicar que a preocupação dos cursos de licenciatura é de que seus tutores já cheguem a suas

tarefas tutoriais com a formação realizada, tendo mais tempo para realizar suas atividades dentro do curso.

A pergunta seguinte pedia que o tutor indicasse o grau de contribuição destas atividades formativas para a realização da sua ação tutorial diária. A maioria respondeu que não houve contribuição (79%) ou houve pouca contribuição (21%), o que mostra que o conhecimento da disciplina é considerado um pré-requisito na contratação para o desempenho para esta função e não é um assunto tratado na formação para a EaD.

Com relação à capacitação para as mídias, apenas 14% considerou que a formação contribuiu muito, enquanto 43% consideraram contribuição moderada e 43% pouca ou nenhuma contribuição. Esse dado pode mostrar que a formação oferecida para os tutores dos cursos de licenciatura não tem como ponto forte o embasamento para usar as mídias. Outra interpretação pode ser a de que os tutores não perceberam as informações recebidas como novidade nesse aspecto, já se considerando alfabetizados para utilizar as tecnologias da EaD, seja por experiência anterior, seja por conhecerem essas ferramentas em sua vida pessoal ou acadêmica. De qualquer maneira, fica claro que não houve um aprofundamento nas questões midiáticas mais voltadas à educação, envolvendo aspectos comunicacionais ou de mediação pedagógica, que poderiam ter sido, isso sim, um diferencial na formação. Pode ser também um indício de que a formação para as mídias tem sido feita de forma instrumental e básica, privilegiando os aspectos técnicos (já dominados pelos tutores) em detrimento de outros que aparecem com o uso pedagógico, tais como a sociabilidade, a construção de comunidades virtuais ou mesmo os desafios da comunicação midiática.

Com relação à contribuição da formação com relação ao conhecimento e informação sobre EaD, ela foi considerada importante, pois 36% dos tutores responderam que esta atividade contribuiu muito e para 29% contribuiu moderadamente para conhecer os fundamentos da Educação a Distância. No quesito contribuição para o modelo de tutoria, a formação contribuiu muito para apenas 29% enquanto parece não ter sido uma grande novidade para mais de 64%, pois 36% consideraram que contribuiu moderadamente e pouco para 28%. Essas respostas estão relacionadas ao perfil dos respondentes que em sua maioria já tinham alguma experiência anterior com a EaD, com apenas 29% tendo menos de um semestre como tutores, o que talvez coincida com a resposta justamente de muita contribuição para os mesmos 29%. Mostra também que a formação não foi pensada de modo a atender às necessidades dos tutores, especialmente os que já têm alguma experiência e que, por essa razão, teriam questões muito mais detalhadas e problemas práticos sendo vivenciados e a serem discutidos, o que poderia gerar mais aprendizagem significativa que avançasse seu conhecimento.

## CONCLUSÕES

Os dados apresentados neste artigo mostram algumas questões importantes sobre o letramento midiático oferecido pela formação docente para o caso estudado da UAB/UFSC e que talvez possam ser identificados em outros modelos de EaD. A primeira conclusão é a de que a formação para a UAB/UFSC não se configura de modo estruturado e continuado, variando bastante conforme a motivação e a disponibilidade de tempo que o docente dispõe para buscar apoio

na produção e manutenção do AVEA e participar voluntariamente nos eventos realizados e oferecidos pela instituição.

Por um lado, a formação docente que vem sendo feita de forma contínua para os materiais impressos é ainda insuficiente para as diversas demandas pedagógicas que os ambientes virtuais e outras mídias, como a videoconferência, trazem com suas inúmeras possibilidades e ferramentas.

Por outro lado, no caso dos tutores, a formação oferecida é tratada como inicial e não como continuada, considerando-os sempre iniciantes a cada vez, deixando de adicionar novas questões ou mesmo de tentar aproveitar o conhecimento produzido a cada semestre, o que deveria ser revisto, já que a maioria tem alguma experiência na EaD. De certa maneira, a formação acaba sendo mais uma obrigação contratual do que um espaço de crescimento profissional.

Os resultados mostraram que a formação dos professores se deu em eventos sem periodicidade, de pouca especificidade sobre a rotina da educação a distância enquanto a preparação para a mediação pedagógica acontecia no momento da produção do material impresso e se diluía na chegada do design instrucional e do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, com pouco envolvimento dos docentes. Por outro lado, os tutores recebiam uma formação regular, semestral, mas voltada a questões técnicas básicas e de rudimentos de aspectos comunicacionais, sem que fossem levados em conta sua experiência acumulada e sua atuação direta e fundamental na aprendizagem dos alunos.

Nessas condições, a formação não acompanha as necessidades dos docentes e dos tutores no que se refere à mediação pedagógica. E, por essa razão, não alcança ampliar o letramento midiático, para que os docentes e tutores sejam capazes de utilizar as mídias digitais para desenvolver novas práticas de leitura e escrita compreendendo e se apropriando criticamente dos sinais verbais e não-verbais da cibercultura.

Pelo estudo realizado, os conceitos de mediação pedagógica e de letramento midiático podem ser utilizados para mostrar as características da formação e os conteúdos distintos oferecidos para cada uma das funções docentes. Também mostrou a existência de uma fragmentação do processo de ensino e aprendizagem gerada tanto pela formação quanto pelo modelo institucional de reservar a função ensinante para o professor como conteudista/instrutor e a de comunicação e interação direta com os estudantes para o tutor, ainda que este, em alguns aspectos, também atuava na mediação pedagógica sem que tivesse sido preparado para isso.

# Media literacy of professors and tutors of Open University of Brasil: the case of Universidade Federal de Santa Catarina

## ABSTRACT

This research investigated the mediation and media literacy in education for teachers in distance education. At the Open University of Brazil (UAB), the role of teachers and tutors has been the subject of fierce debate: the division of labor, production of teaching materials and the monitoring and evaluation of learning through various media requires new work processes and offers of continuing education by the institution. To investigate how this has come about in undergraduate distance courses of the UAB it was made a case study at the Federal University of Santa Catarina. The qualitative approach was a longitudinal study. The main instruments of collecting data were: document analysis, interviews and questionnaires applied to teachers and tutors during three years. The results showed that the training of teachers took place in events without periodicity, of little specificity about the routine of distance education and the preparation for the pedagogic mediation took place mainly in the production of printed material. Tutors in turn received regular training, semester, bureaucratic, based on technical issues and rudiments of communication aspects, regardless of their experience and their performance in student learning in virtual environments, minimizing their participation in the authorship of online courses. Under these conditions, the formation did not followed the needs of teachers and tutors in the pedagogical mediation and not expanded its media literacy to use digital media, strengthening the fragmentation and weakening the teaching function in distance education.

**KEYWORDS:** Distance Education. Media literacy. Pedagogic Mediation. Teacher Training. Digital Media.

# Alfabetización mediática de profesores y tutores de la Universidad Abierta del Brasil: el caso de la Universidade Federal de Santa Catarina

## RESUMEN

Este artículo trata de una investigación sobre la mediación pedagógica y la alfabetización mediática en la formación hacia la docencia en la educación a distancia. En la Universidad Abierta de Brasil (UAB), el papel de los profesores y tutores ha sido objeto de un intenso debate: la división del trabajo, la producción de materiales didácticos y el seguimiento y evaluación de aprendizaje a través de los medios de comunicación requiere nuevos procesos de trabajo y oferta de educación continua por la institución. Para investigar cómo esto ha sucedido en los cursos de licenciatura de la UAB se ha hecho un estudio del caso de la Universidad Federal de Santa Catarina. La investigación de tipo cualitativo en un estudio longitudinal tuvo como principales instrumentos de análisis e recogida de datos documentos, entrevistas estructuradas y cuestionarios aplicados a profesores y tutores a lo largo de tres años. Los resultados mostraron que la formación de los docentes se llevó a cabo en eventos sin periodicidad, de poca especificidad de la rutina de la educación a distancia mientras que la capacitación para la mediación pedagógica tuvo lugar en la producción de material impreso. Tutores recibieron entrenamiento regular, semestral, burocrático, basado en cuestiones técnicas y aspectos comunicacionales sin que fuesen considerados su experiencia, su actuación en el aprendizaje de los alumnos en los entornos virtuales, reduciendo al mínimo su participación en la autoría de los cursos en línea. En estas condiciones, la formación no ha acompañado las necesidades de los profesores y tutores en lo que se refiere a la mediación pedagógica y no amplió su alfabetización mediática para utilizar los medios digitales, fortaleciendo la fragmentación y el debilitando la docencia en la educación a distancia.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación a distancia. La alfabetización mediática. La mediación pedagógica. La formación del profesorado. Medios digitales.

## NOTAS

1 De acordo com Roncarelli; Mallmann; Catapan (2007, p.4), a diferença entre um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e um AVEA não se “esclarece somente pela descrição das funcionalidades operacionais, tecnológicas ou ergonômicas da vasta quantidade de ambientes virtuais atualmente disponíveis”. Segundo as autoras, o AVEA é “um sistema que disponibiliza diversas ferramentas de comunicação e interação. Tem o propósito de promover aprendizagem não desvinculada de um processo de ensino que é sistemático, organizado, intencional e tem caráter formal”. Dessa forma, bem mais complexo, “um AVEA diferencia-se de um AVA porque contempla quatro pilares: sistematização, organização, intencionalidade pedagógica e caráter formal/institucional” (2007, p.4).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo apoio financeiro mediante uma Bolsa Produtividade para esta Pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRUZ, D. M. Formação docente e mediação pedagógica em cursos de licenciatura a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil. **Inter-ação** (UFG. Online), v. 35, p. 341, jul./dez.-358, 2010a.

CRUZ, D. M. Mediação pedagógica e formação docente para a EAD: comunicação, mídias e linguagens na aprendizagem em rede. In: Adriana Rocha Bruno (Org.). **Coleção Didática e prática de ensino**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 2, p. 333-353.

CRUZ, D. M. **O professor midiático**: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência. Doutorado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2001.

CRUZ, D. M.; PASTA, C. H. A tutoria na educação a distância da Universidade Aberta do Brasil: percepções sobre formação, interação e atuação. In: **22º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação e 17º Workshop de Informática na Escola**, 2011, Aracaju.

CRUZ, D. M. Letramento midiático na educação a distância. In: Fernando Selmar Rocha Fidalgo; Wagner José Corradi; Reginaldo Naves de Souza Lima; André Favacho; Eucídio Pimenta Arruda. (Org.). **Educação a distância: meios, atores e processos**. 1ª ed. Belo Horizonte: CAED UFMG, 2013, v. 1, p. 85-93.

BOLZAN, D. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BONILLA, M. H. S. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In FREITAS, M. T. de A. (org.) **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, pp. 23-40.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Revista Educação Real**. Porto Alegre, vol. 35, n 3, p. 37-58, set/dez, 2010.

BUZATO, M. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

EAD/UFSC. **IV Seminário Pesquisa em Educação a Distância**. Florianópolis. 2012. Disponível em: <https://ead.ufsc.br/seminario2012/edicoes-anteriores>. Acesso em 8 de julho 2016.

EAD/UFSC. **Ciclo de Palestras**. Florianópolis, 2009. Disponível em <http://EaD.ufsc.br/files/2009/08/Ciclo-palestras-EaD.pdf>. Acesso em 22 de abril 2016.

EAD/UFSC. **I Seminário das Licenciaturas EaD - Docência e recursos didáticos**. 2010. Disponível em [http://EaD.ufsc.br/files/2010/11/convite\\_seminarioEaD.pdf](http://EaD.ufsc.br/files/2010/11/convite_seminarioEaD.pdf). Acesso em 22 de abril 2016.

EAD/UFSC. **Curso de Espanhol**. Florianópolis, 2011. Disponível em <http://ead.ufsc.br/espanhol/page/3/>. Acesso em 23 abril 2016.

FANTIN, M. ; RIVOLTELLA, P. C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e educação. **Revista de Estudos Universitários**, v. 36, p. 1-12, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GUTIERREZ, F. E. PRIETO, D. **A Mediação Pedagógica: Educação a Distância alternativa.** Campinas (SP): Papyrus, 1994.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência.** 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LANTEC/UFSC. **Laboratório de Novas Tecnologias.** s/d. Disponível em <http://www.lantec.ced.ufsc.br/historico.php>. Acesso em 20 de abril 2016.

LANTEC/UFSC. **Agendas Formações,** 2012. Disponível em <http://www.lantec.ced.ufsc.br/images/agendasformacoes2012.pdf>. Acesso em 23 abril 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexão e ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2006. p. 23-36.

MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C. dos S. (Org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido.** 1.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTINS, A. S., CRUZ, D. M. A EAD nas licenciaturas UFSC/UAB: um estudo da comunicação e das interações na disciplina de Introdução a Educação a Distância. **Contemporânea** (Salvador) , v.6, pp.1-31, 2008.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso de tecnologia. In BEHRENS, M. A, MORAN, J. M., MASETTO, T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papyrus, 2000, pp. 133-173.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, Anped, set-dez. 1999, p. 5-21.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2009-vol-8-n-1/anaelisa.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013

RONCARELLI, D.; MALLMANN, E. M.; CATAPAN, A. H. EaDList: uma ferramenta para escolha de um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem. In: **13º Congresso Internacional de Educação a Distância**, Curitiba. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200743710PM.pdf>. Acesso em: 6 set. 2016

SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento da cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n 81. pp. 143-160, dez, 2002.

**Recebido:** 07 abr. 2016.

**Aprovado:** 17 nov. 2016.

**DOI:** 10.3895/rtr.v1n2.3880

**Como citar:** CRUZ, D. M. Letramento midiático de professores e tutores da Universidade Aberta do Brasil: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 144-161, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3880>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Dulce Márcia Cruz

Rodovia Haroldo Soares Glavan, 3240 - Cacupé 88050-005 - Florianópolis - Santa Catarina, Brasil.

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

