

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: USOS E ABUSOS

Mirtes Dâmares S. de Almeida Maia – mirtes.almeidam@gmail.com – UFMT

Danilo Garcia da Silva – danilogsilvas@gmail.com – UFMT

RESUMO. *Considerando as Tecnologias da Informação e Comunicação utilizadas no campo educacional, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se consolida como uma das mais expoentes no suporte às práticas de ensino e aprendizagem. Assim, com o intuito de investigar as formas de uso desses ambientes, realizamos o presente trabalho, que objetivou identificar em pesquisas os recursos e práticas recorrentes nos AVA durante a formação em contexto on-line. Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo descritivo-exploratório, que utilizou de técnicas de Revisão Sistemática para mapear publicações que tratassem de práticas pedagógicas em AVA. A análise dos dados aponta usos recorrentes de um número limitado de recursos e a ocorrência de práticas que não coadunam com as potencialidades que eles oferecem.*

Palavras-chave: AVA. Práticas pedagógicas. Recursos. Tecnologias. TIC.

PEDAGOGICAL PRACTICES IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS: USES AND ABUSES

ABSTRACT. *Considering the Information and Communication Technologies used in the educational field, the Virtual Learning Environment (VLE) has been consolidated as one of the most exponent in supporting teaching and learning practices. Thus, in order to investigate the ways of using such environments, we carried out this paper, which aimed to identify in researches recurrent resources and practices in the VLE, during the training in on-line contexts. This is a qualitative, descriptive, exploratory research, that used Systematic Review techniques to map publications that deal with pedagogical practices in VLE. The data analysis points to recurring uses of a limited number of resources and the occurrence of practices that do not correspond to the potential offered by the resources.*

Keywords: VLE. Pedagogical practices. Resources. Technologies. ICT.

Submetido em 30 de janeiro de 2020.

Aceito para publicação em 20 de março de 2020.



1 INTRODUÇÃO

O incremento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem provocado mudanças significativas em diversos setores e serviços da sociedade, sugestionando certas transformações institucionais. A maior delas tem sido a inclusão e/ou o uso mais intensificado das TIC (ALVES, 2011) em contextos educacionais, visando ao aproveitamento das potencialidades tecnológicas, tem em conta as oportunidades comunicativas e interativas, bem como a praticidade e a mobilidade.

No cenário atual, cabe ressaltar que a mobilidade é algo característico daquilo que Santaella caracteriza como geração “conexão contínua”, que é “constituída por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos” (SANTAELLA, 2012, p. 33). Em adição, temos as tecnologias comunicacionais não mais presas a “âncoras geográficas”, tais como cabos, modems, fios e desktops (SANTAELLA, 2012), o que tornou possível desvincular-se fisicamente de espaços fixos e realizar tarefas de maneira remota. Fica – então – justificada a facilidade em se deparar com as TIC em uma variedade de espaços com acesso a qualquer tempo.

Assim, em tempos em que as práticas sociais possuem um atravessamento das tecnologias digitais, são constituídos cenários permeados por ampla comunicação, interação e mediação privilegiadas pela “disjunção espaço-tempo” (ALONSO *et al.*, 2014), representando, assim, aquilo que se alcunha como *cultura digital*.

A essa realidade, é notório que a educação tem feito um movimento de acompanhamento, buscando a inserção das tecnologias nas práticas educativas, sobretudo de variados modos. Mas, independentemente daquilo que se tem denominado de “modalidade” – presencial com o uso da tecnologia; semipresencial; educação a distância (EaD), ou o híbrido –, faz-se essencial voltar a atenção para as práticas – mediadas pelas TIC – em comum que ocorrem em contextos educacionais.

Em relação ao conjunto de possíveis dispositivos nômades e tecnologias que permeiam as práticas educativas/pedagógicas constituintes da cultura digital, é fundamental destacar que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se apresenta como aquele que viabiliza a formalização dos processos de ensino e aprendizagem nas instâncias institucionais, sendo seu uso bastante recorrente. Contudo, ainda que a utilização dos AVA se faça presente nas práticas educativas/pedagógicas ocorridas nas diferentes modalidades, é na EaD que se vê um uso mais intensificado dessa tecnologia, possibilitando conexão e interligação entre professores e alunos fisicamente distantes (MORAN, 2002).

Desse modo, considerando o contexto de práticas com o uso das TIC, reiteramos que o objetivo deste artigo foi identificar, nas pesquisas da área da educação, os recursos e as práticas recorrentes nos ambientes virtuais de aprendizagem durante a formação em contexto *on-line*. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratório, que se utilizou de técnicas de Revisão Sistemática para mapear publicações que tratassem de práticas pedagógicas em AVA. Importa acrescentar que este estudo está inserido em um contexto maior – uma pesquisa de pós-graduação em

curso, que visa compreender as práticas pedagógicas com o uso das tecnologias –, mas aqui tem o propósito de investigar a utilização dos AVA e seus recursos.

Em tempo, tal pesquisa se realiza no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMT e se insere na linha de pesquisa “Organização escolar, Formação e Práticas Pedagógicas”, dentro da esfera de trabalhos do grupo de pesquisa “Laboratório de Estudos sobre as TIC na Educação” (LÊTECE).

A partir da (1) introdução, este artigo está organizado em quatro seções, sendo (2) para apresentar dimensões das práticas pedagógicas em contexto de cultura digital; (3) para descrever os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo; (4) dedicada à análise dos achados; por fim (5) às considerações finais. Seguem as referências.

2 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA CULTURA DIGITAL

Um AVA pode ser entendido como um software computacional que integra diferentes mídias e recursos e – por meio da internet – possibilita a veiculação de informação, o armazenamento e compartilhamento de dados e a comunicação síncrona e assíncrona. No contexto da educação, Almeida (2003) reforça que esses ambientes contribuem na organização de um espaço educacional interativo e colaborativo, permitindo a discussão e reflexão entre os sujeitos e a construção coletiva de conhecimentos. Assim considerada, tal tecnologia tem sido de grande préstimo para os processos de ensino e aprendizagem, servindo como suporte às práticas pedagógicas.

De acordo com Fernandes (2008), a prática pedagógica pode ser considerada como a “prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social [...]” (FERNANDES, 2008, p. 159). Em outras palavras, as práticas pedagógicas podem ser consideradas ações intencionais que, fundamentadas em concepções de ensino e aprendizagem, se relacionam com as práticas sociais vinculadas a uma cultura, e são operacionalizadas para atender às demandas educacionais de determinada comunidade.

Nesse sentido, dentro de uma cultura digital onde as práticas sociais são atravessadas pelas tecnologias, e a comunicação, a produção e a circulação em rede de informações e conhecimentos passam a acontecer no campo do “ciberespaço”, seria mais que coerente o surgimento de novas práticas educativas e formativas (SANTOS, 2014) que também se relacionem entre si para atender a novas demandas. Em um cenário constituído pelo que Thompson (1998) denomina como “disjunção espaço-tempo” e pelas tecnologias nômades apontadas por Santaella (2012), essas novas práticas educativas/pedagógicas emergentes podem ser ampliadas, pois o campo de atuação se desprende de limitações geográficas e temporais e se expande para um cenário de ilimitadas possibilidades.

No que tange às práticas pedagógicas – de modo geral – cabe ressaltar que são reflexos das práticas e pensamentos assumidos pelos docentes em suas ações cotidianas dentro de contextos educacionais. Em adição, pode-se dizer que tais práticas são

sustentadas, ainda que de forma inconsciente, por teoria(s) ou concepção(ões). Assim, no tocante às práticas pedagógicas da atual cultura digital, muitas têm sido norteadas por concepções humanistas, cognitivistas e, sobretudo, interacionistas, tomando como referência estudiosos como Piaget, Vygotsky, entre outros. Nessas práticas se privilegia o autoconhecimento e o desenvolvimento das potencialidades humanas; a interação é posta como uma das favorecedoras da aprendizagem; a constituição das experiências é marcada pela colaboração, cooperação e troca de ideias para se construir o conhecimento de forma coletiva.

Deixando de lado os modelos tradicionais e unidirecionais de ensino, as práticas educativas/pedagógicas na cultura digital devem romper “com a ideia de polarização entre a ação de professores e alunos; assim, é possível que haja trocas e alternâncias, em um processo dialógico por essência, para ocorrência de aprendizagens” (ALONSO *et al.*, 2014, p. 156). Ainda seguindo esses fundamentos, as práticas pedagógicas com ênfase no on-line devem, intencionalmente, se assentar em interlocuções e negociações, não admitindo “a hierarquização de saberes, eleição de fontes únicas de informação e entendimento reducionista de comunicação como via de sentido único” (ALONSO *et al.*, 2014, p. 157). É a partir dessas intenções que – segundo os autores – é apontada a importância dos meios utilizados para a consolidação dessas práticas, pois são eles que podem potencializar a mediação, a interação e trabalhos mais colaborativos e cooperativos.

À luz da interação, que consiste na livre comunicação entre humanos (VALLE; BOHADANA, 2009), e na ação recíproca entre os atores (BELLONI, 2008), as práticas pedagógicas atuais intencionam promover a participação e a contribuição ativa. Quanto à colaboração, esta é caracterizada pelo trabalho que visa alcançar “objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (COSTA, 2006, p. 3). Assim – com vistas a estimular tal trabalho – as práticas pedagógicas devem contemplar o fomento de atividades em grupo, estabelecendo também mecanismos que gerem o fortalecimento dos aspectos interativos.

Nesse contexto – então – é que os ambientes virtuais de aprendizagem se inserem na educação e se relacionam com a cultura digital, pois os recursos tecnológicos disponíveis nesses ambientes não somente proporcionam o acesso à informação, o intercâmbio de conteúdos e a disponibilização de materiais em formatos diversos, como também possibilitam a ocorrência de situações de interação, colaboração e comunicação entre os sujeitos. Nesse sentido, o AVA pode ser um potencializador dos processos de ensino e aprendizagem ao sustentar práticas pedagógicas diversificadas, fundamentadas em conceitos que incentivam a promoção da comunicação, colaboração e interação entre professores/tutores e alunos. Dessas práticas, cuja base envolve os usos coerentes dos AVA, é dito que coadunam com a lógica das TIC, de maneira geral.

No entanto, vale ressaltar que esses ambientes também podem ser usados de maneiras mais restritivas, com práticas limitadas a concepções tradicionais, unidirecionais, não reativas, de forma a não potencializar os espaços de interlocução e colaboração entre os sujeitos. Tais práticas, por envolverem, de certa forma, o uso

deturpado de alguns recursos, findam por sugerir aquilo que caracterizamos como *abusos* dos ambientes.

Isso posto, voltamos nosso olhar para os AVA, procurando identificar os recursos e as práticas pedagógicas recorrentes nesses ambientes durante a formação em contexto on-line. É importante frisar que as *formas de uso* dos recursos são expressões constituintes das *práticas pedagógicas* e, portanto, aqui neste artigo esses dois termos serão entendidos como sinônimos. Diante do exposto, passamos às seções seguintes.

3 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

Em virtude das características do objeto de estudo, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-exploratório, que usou técnicas de Revisão Sistemática para a realização de um levantamento bibliográfico. Este foi feito no primeiro semestre de 2019 e reuniu teses e dissertações que tratavam de práticas pedagógicas e tecnologias; em específico, ambientes virtuais de aprendizagem.

Para compreensão da pesquisa qualitativa, nos fundamentamos em Denzin e Lincoln (2006) para quem tal abordagem permite um caráter interpretativo do mundo, consistindo em um conjunto de práticas materiais que buscam – mediante análise de conteúdo – a “localização” do objeto dentro de seu contexto. Os autores complementam que os pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários naturais, tentando interpretá-los a partir dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Naquilo que concerne à pesquisa descritivo-exploratória, nos baseamos em Gil (2007), que afirma que, a partir da familiaridade com o objeto, é possível descrever os fenômenos ocorridos na realidade estudada. Tal familiaridade, segundo Severino (2007), se dá pelo estudo de registros prévios e pesquisas anteriores – livros, artigos, dissertações, teses etc. –, os quais se tornam fonte de temas a serem pesquisados. Aqui “o pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p. 122).

A constituição do *corpus* se deu por levantamento; embora esta não seja uma pesquisa de Revisão Sistemática, ressaltamos que seu procedimento seguiu as técnicas para a realização de uma, tendo nela um modelo inspirador. Isso se justifica por acreditarmos na utilização de “métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes, e coletar e analisar dados dos estudos que estão incluídos na revisão” (MOHER *et al.*, 2009, p. 1, tradução nossa).

Assim, dentro dos limites da formalidade e imparcialidade, seguimos um protocolo e reunimos publicações da base Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tratassem de práticas pedagógicas e ambientes virtuais de aprendizagem, especificamente. Optamos por um interstício de 2009 a 2018, devendo as pesquisas estar inseridas nas áreas de conhecimento Educação ou Ensino.

A partir do universo levantado, para o tratamento dos dados utilizamos técnicas de análise de conteúdo das publicações, conforme proposta de Bardin (2016) e – para

este estudo – focamos especificamente na análise de dezenove trabalhos (ver Quadro 1), cujo assunto abrange práticas pedagógicas nos usos dos AVA.

Quadro 1 – Publicações constituintes do corpus

TÍTULO	AUTOR	ANO
Práticas pedagógicas <i>on-line</i> : os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA-Unisinos	Daniela Brun Menegotto	2006
O desenho didático interativo na educação online e a prática pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem: um estudo de caso	Maristela Midlej Silva de Araújo	2007
Formação Semipresencial de Professores de Ciências Utilizando Mapas Conceituais e Ambiente Virtual de Aprendizagem	Daniel Gadelha Martins	2009
Nexos e reflexos de uma experiência formativa mediatizada por ambiente virtual de aprendizagem	France Frahia Martins	2009
Formação de professores para atuar em AVA Eureka-PUCPR e as repercussões na prática pedagógica	Cláudia de Fátima de Souza	2010
Práticas pedagógicas em ambiente virtual de aprendizagem: possibilidades de inovação	Jocelaine Minella Boeira	2011
A utilização do blended learning no ensino tecnológico de informática	Márcia Jani Cícero	2012
Identidade e subjetividade docente no ambiente virtual de aprendizagem: ressignificando a prática pedagógica	Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt	2013
Utilização da metodologia Blended Learning na disciplina introdução em engenharia elétrica	Antonia Adriana Soares Gomes	2013
Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos	Sidinei de Oliveira Sousa	2015
Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial: contribuições para o ensino híbrido no Instituto Federal do Maranhão.	Simone Costa Andrade dos Santos	2015
O uso de ambiente virtual de ensino aprendizagem na mediação das práticas pedagógicas inclusivas: contribuições para a disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras	Débora Teixeira Arruda	2015
Inovação e práticas pedagógicas: o Moodle no ensino presencial da Universidade Federal de Santa Catarina	Márcia Melo Bortolato	2016
Estratégias de Blended Learning (ensino híbrido) no ensino de patologia geral em um curso de medicina	Juliana Abeche Fermoze	2016
Método multimídia de ensino de física: o ensino híbrido no primeiro ano do ensino médio	Newton Flávio Corrêa Molina	2016
O ensino híbrido na Educação Permanente em Saúde: a experiência de um curso sobre evolução de enfermagem	Adriana da Silva	2017
Ensino Híbrido na educação básica: narrativas docentes sobre a abordagem metodológica na perspectiva da personalização do ensino	Verônica Martins Cannatá	2017
Uma metodologia para educação superior baseada no ensino híbrido e na aprendizagem ativa	Maria Lidiana Ferreira Osmundo	2017
Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula	Glauco de Souza Santos	2018

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Considerando esse *corpus*, os dados foram organizados em duas categorias: uma, apresentando os ambientes e recursos recorrentes; outra, dando ênfase aos apontamentos das pesquisas quanto às práticas pedagógicas, ou formas de uso, sustentadas pelos recursos interacionais dos ambientes.

4 RECURSOS E PRÁTICAS RECORRENTES NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Com o objetivo de identificar os recursos e práticas pedagógicas recorrentes nos AVA na formação em contexto on-line, consideramos um corpus de dezenove publicações (ver Quadro 1) em que o ambiente virtual de aprendizagem se apresenta como a tecnologia utilizada para a sustentação dessas práticas. A análise dos dados se organizou em duas categorias: uma dedicada a apontar, das pesquisas, os principais ambientes e recursos utilizados nas formações; outra dedicada a descrever, segundo as pesquisas, as formas de usos de dois recursos do AVA.

4.1 Ambientes e recursos recorrentes no processo de formação on-line

Considerando o foco da pesquisa em uma das etapas realizadas, observamos que as TIC permeiam todos os níveis educacionais, e o AVA se apresenta como a tecnologia mais utilizada para a sustentação das práticas pedagógicas em contextos formativos *on-line*. No entanto, embora tenha sido percebido na educação básica, técnica e continuada, a ocorrência de uso do AVA é menor dentro desses níveis educacionais, sendo sua utilização majoritariamente na formação superior.

Também foi possível notar que o Moodle é o Ambiente Virtual de Aprendizagem que – independente dos diferentes níveis educacionais e “modalidades” – tem colaborado com maior recorrência para a concretude das práticas educativas. Acreditamos que isso se dá pelo fato de haver, por parte da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um incentivo ao uso desse AVA, dadas as suas características de permissão de otimização, integração de módulos e adequação às necessidades do curso (SILVA, 2015).

Quadro 2 – Ordem dos recursos recorrentes.

Ordem	Recurso	Finalidade
1º	Material de apoio	Armazenamento e compartilhamento de conteúdo: aponta materiais encontrados na internet e disponibiliza arquivos de texto, imagem, vídeos, apresentações etc.
2º	Fórum	Interacional: permite interlocução sobre temas, questões etc.
3º	Chat ou Bate-papo	Interacional: possibilita interlocução síncrona.
4º	Tarefas	Armazenamento de dados: descreve as atividades a serem realizadas; permite entrega de arquivos.
5º	Questionário	Avaliativo: permite criação de banco de perguntas a serem respondidas.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Entretanto, embora o uso do Moodle seja preponderante, identificamos, em alguns poucos trabalhos, a adoção de outros ambientes, a exemplo do TELEDUC e do QMágico, que hoje é denominado “Eduqo”. Independentemente do AVA utilizado,

porém, as pesquisas apontaram certa recorrência no uso de certos recursos, tal como mostrado no Quadro 2. Lembramos que os recursos estão descritos em ordem de recorrência, sendo explicitadas também suas respectivas finalidades quando implantados nos AVA.

Como o recurso “Material de apoio” apareceu com maior recorrência no conjunto das pesquisas e das práticas docentes, podemos inferir que o AVA tem sido largamente utilizado para trocas e armazenamento de conteúdo. Quanto ao Fórum e ao *Chat*, seus usos têm sido mais moderados, sendo acessados para fins interacionais.

Para além da pura descrição dos recursos recorrentes, cumpre-nos olhar para as dinâmicas que sustentam as práticas pedagógicas quando na utilização de outros recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem, especialmente aqueles integrados para fins comunicacionais, interacionais e colaborativos. Nesse sentido, considerando o limite deste artigo e a recorrência nas pesquisas, atentamos para os usos dos recursos Fórum e *Chat*, respectivamente.

A subseção seguinte se dedica à descrição e análise de algumas práticas pedagógicas descritas no corpus teórico, as quais se apresentam pelas formas de uso dos dois recursos mencionados.

4.2 Formas de uso dos recursos: sobre usos e abusos dos ambientes

Ainda que os recursos Fórum e *Chat* possibilitem momentos interativos e colaborativos, entendemos que os tais – por si só – não podem fazer com que aconteçam essas ações entre os sujeitos do processo educativo. Com essas intencionalidades, as práticas pedagógicas devem contemplar certos mecanismos e sistematizações. Segundo Silva (2015), a comunicação dialógica somente permitirá a interação se houver o entendimento de que “polos emissores e receptores hierarquizados na comunicação não existem; perguntas e respostas devem estabelecer conexões (relações) permanentes entre os interagentes” (SILVA, 2015, p. 50).

Assim, para que a comunicação e interação sejam mantidas entre os interlocutores, as práticas pedagógicas nos ambientes devem envolver mecanismos que promovam o compartilhamento e a sistematização de ideias e conhecimentos, sem polarizações e delimitações nos papéis de emissor e receptor.

Considerando – então – tais afirmações, interessa-nos olhar para as práticas que ocorreram no Fórum e no *Chat*, conforme descrito nas pesquisas do *corpus*, a fim de verificar se elas coadunam com a lógica desses recursos, ou se estão simplesmente postas, pressupondo que as relações de interação e colaboração entre os sujeitos ocorrerão pelo simples uso da tecnologia, somente.

Quanto ao Fórum, constatamos que pode ser criado em diferentes formatos, a depender do objetivo. Dentre as possibilidades, as pesquisas apontaram para a ocorrência de quatro tipos, a saber, Fórum de notícias, Fórum do café, Fórum de dúvidas/orientação e Fórum temático/de discussão. No entanto, considerando os propósitos a que foram criados, acreditamos que, pelo menos nesses três últimos é possível desenvolver um trabalho colaborativo e interativo.

O Fórum de notícias e o Fórum do café foram os menos utilizados no conjunto das publicações; este último, que tinha o objetivo de estabelecer interlocuções sobre temas variados, foi apontado como aquele que contou com poucas participações, embora tivesse potencial para promover altos níveis de interação. Quanto aos fóruns de notícias, julgamos interessante citar certa dinâmica ocorrida em um deles. Criado, a princípio, para publicação formal de eventos e notícias sobre as aulas, esse espaço foi utilizado, não somente pelo professor, mas também pelos alunos, para divulgar avisos sobre envios de e-mail e realização de tarefas. Pelo teor das mensagens descritas na pesquisa, percebemos que a interação e a colaboração entre os alunos se caracterizaram pela livre expressão e poder de ação dos participantes em executar voluntariamente as atualizações no fórum. (SOUSA, 2015).

O Fórum de dúvidas apareceu com maior regularidade no conjunto das pesquisas, e as práticas relacionadas a esse formato se estabeleceram, majoritariamente, de maneira a aproveitar o espaço para o esclarecimento de dúvidas (GOMES, 2013). As dinâmicas ocorridas se caracterizaram pelas postagens com perguntas, as quais foram respondidas pelo professor/tutor ou mesmo por algum outro aluno. No entanto, as publicações não evidenciaram movimentação maior para, a partir das perguntas, se estabelecerem conexões mais permanentes entre os interlocutores, alunos e professores, pois logo que as dúvidas foram sanadas, muitas participações se encerraram.

Nesse contexto, a maioria das práticas vistas estava marcada por relações hierárquicas entre emissor e receptor, o que inviabilizou a ocorrência de maior interação e trabalho colaborativo. Dada a falta de trocas mais expressivas entre os sujeitos, notamos que em um dos trabalhos houve a preferência dos alunos em esperar pela aula presencial para sanar as dúvidas (SOUSA, 2015). Dessa forma, é evidenciada, nesse tipo de fórum, uma prática que sugere um *abuso* do ambiente, pois – de certo modo – usurpa parte do potencial comunicativo, colaborativo e interativo oferecido pelo recurso.

Quanto ao Fórum de discussão, foi o mais utilizado entre os quatro, sendo considerado como aquele que mais oferece oportunidades de se obter alto nível interacional. Em relação aos usos desses espaços, as pesquisas mostraram maiores tentativas de promoção de atividades colaborativas e interativas (BITTENCOURT, 2013). Identificamos algumas práticas em que os professores/tutores se movimentaram para instigar a participação dos alunos, mediando debates e propondo discussões a partir das contribuições e respostas dos participantes (MARTINS, 2009; ARAÚJO, 2007). Percebemos, por essas pesquisas, que a participação ativa do docente em usar mecanismos fortalecedores dos aspectos interativos e colaborativos, resultou em grande participação entre um maior número de alunos. Por essas formas coerentes de *uso*, vê-se a ocorrência de práticas pedagógicas norteadas por conceitos característicos da *cultura digital*.

Por um outro lado, também nos deparamos com práticas outras que – pelas dinâmicas ocorridas nos espaços – levaram-nos a julgar restritivos e limitantes os usos do recurso, pois não potencializaram os espaços de interlocução e colaboração, sugerindo aquilo que consideramos ser um *abuso* do ambiente.

Encontramos recorrência de fóruns cujos tópicos se resumiram a uma única questão, que deveria ser respondida – obrigatoriamente – por cada aluno (BOEIRA, 2011; MARTINS, 2009; SANTOS, 2015; CÍCERO, 2012). Naqueles em que os professores não se fizeram presentes (CÍCERO, 2012), mediando e estabelecendo conexões, notamos que os alunos restringiram sua participação a não muitas postagens em resposta à pergunta inicial (SANTOS, 2015; CÍCERO, 2012). Uma das pesquisas pontuou que as postagens não se articulavam com as mensagens dos outros participantes, sugerindo que sequer tenham sido lidas (SANTOS, 2015).

Segundo tais publicações, a falta de um responsável pelo direcionamento e reconfiguração dos discursos nesses fóruns inviabilizou o trabalho interativo e colaborativo entre os alunos. Inferimos que essas formas de uso expressaram práticas pedagógicas que não estavam apoiadas em bases concretas voltadas à construção coletiva do conhecimento; sobretudo porque foi delegado ao recurso a responsabilidade de promover a interação e colaboração entre os participantes, o que configura um certo *abuso* do recurso; conseqüentemente, do ambiente.

Outra recorrência de uso limitante se relacionou com a responsabilidade da abertura de um tópico para debate. Aqui, não o professor/tutor, mas os alunos ficaram encarregados de criar/sugerir tópicos para discussão (BOEIRA, 2011). Contudo, como alguns alunos se limitaram a enviar perguntas como mensagem inicial, a proposta de uma atividade que poderia ser autônoma e colaborativa deu lugar a uma tarefa predominantemente voltada para responder perguntas. Segundo as pesquisas, essa prática não possibilitou um aproveitamento eficiente do potencial de interação e colaboração proposto pelo exercício, pois o conteúdo das postagens constituía-se de respostas à pergunta inicial, sem relação com as contribuições dos demais interagentes.

Quanto ao *Chat*, ou Bate-papo, embora seja recorrente no conjunto das pesquisas, é menos utilizado no conjunto das práticas pedagógicas, sendo usufruído pelos alunos de maneira modesta. De fato, duas das pesquisas mostraram que quando o Bate-papo é utilizado somente pelos discentes, as conversas, além de serem estabelecidas entre poucos alunos, são curtas e não se excedem em tempo (SANTOS, 2015; CÍCERO, 2012).

No que tange às formas de uso, encontramos algumas dinâmicas estabelecidas no *chat* se caracterizam pelo incentivo à participação, compartilhamento de atividades, discussões e resoluções de exercícios (MENEGOTTO, 2006). Nesse contexto, mesmo estando o professor ausente, os trabalhos evidenciaram a ocorrência de momentos de interação e colaboração entre os participantes, que – juntos – buscaram soluções e se auxiliaram na execução de algumas das atividades (ARAÚJO, 2007).

Também identificamos formas de uso do *chat* não coerentes com sua finalidade, sugerindo, de certa maneira, um *abuso* do ambiente por parte dos alunos. Em determinada pesquisa (SANTOS, 2015) foi-nos mostrado que os discentes fizeram um uso assíncrono do recurso, enviando suas respostas em momentos posteriores à ocasião do bate-papo, gerando uma abundância de mensagens não ordenadas por assuntos, não seguindo lógica ou organização. Segundo tal publicação, a ausência do

professor/tutor nesse processo de construção coletivo acarretou a descaracterização do recurso.

Por outro lado, os estudos mostraram que a participação do professor no *chat* é capaz de modificar positivamente as dinâmicas, promovendo conversas mais envolventes, tanto em número de participantes, quanto em duração. Nessas pesquisas, identificamos *usos* coerentes do recurso, os quais são expressões de práticas pedagógicas intencionalmente voltadas para a promoção da interação e colaboração em momentos de resolução de exercícios e esclarecimento de dúvidas.

Entretanto, outro grupo de publicações (SANTOS, 2015; CÍCERO, 2012; BITTENCOURT, 2013) sugere a recorrência de usos limitados do recurso, estando esses usos relacionados à hierarquização e polarização dos papéis de emissor e receptor. Na adoção dessas práticas, as pesquisas mostraram docentes envolvidos em dinâmicas baseadas em responder perguntas, esclarecer dúvidas, sem o estabelecimento de conexões mais fortes entre os interagentes, sem o incentivo à colaboração. Nesses casos, também consideramos inadequado o uso do *chat*, pois os usos tenderam a usurpar a potencialidade interativa e colaborativa do recurso.

Um dos estudos ainda apontou que o *chat* também tem sido utilizado para fins de orientação de trabalhos ou projetos individuais (BITTENCOURT, 2013). Dessa maneira, a interação é restrita a duas pessoas, mas se percebem, ainda que de modo sutil, práticas que expressam certa hierarquização nos processos de construção do saber. Nesse contexto, o uso desse recurso não coaduna com seu potencial interacional de maneira efetiva, pois inviabiliza a promoção do trabalho de construção dos conhecimentos em conjunto, já que os diálogos não se estabelecem para um conjunto.

Destacamos que a presente pesquisa possui algumas limitações, tais como o idioma das publicações constituintes do *corpus*, o que restringiu as análises ao cenário nacional; a diversidade metodológica que conduziram os estudos; algumas dificuldades quanto a questões conceituais naquilo que são as práticas pedagógicas e outros elementos que são centrais ao trabalho, muitas vezes não ficando claro e estabelecido.

5 CONCLUSÃO

Em nossa pesquisa, observamos que os AVA são as tecnologias mais utilizadas para dar suporte às práticas formativas em contexto *on-line*, sendo o Moodle o mais adotado nas instituições de ensino superior. Isso se deve às possibilidades que ele agrega no sentido da otimização, integração de módulos e formalização dos processos, e também pela possibilidade de gerenciamento.

Detectamos a disponibilidade de inúmeros recursos nesses ambientes, mas, por mais que sejam permitidas diferentes possibilidades de integração, as pesquisas indicaram maior utilização e, pela recorrência, abuso de uma das potencialidades do AVA, a de disponibilização e troca de materiais. Em relação aos recursos que se caracterizam pela promoção da interação e colaboração, os AVA oferecem diversas alternativas. Contudo, algumas delas, tais como a web conferência e a integração com videoconferência são subutilizadas, e praticamente se deram inexistentes nos trabalhos analisados. Quanto ao uso de recursos outros que correspondem à lógica das TIC, as

pesquisas indicaram a utilização do Fórum e do *Chat* de forma recorrente, bem como a existência de práticas/usos coerentes e incoerentes quanto às finalidades desses recursos.

Quanto à utilização do Fórum, as pesquisas mostraram que sua utilização pouco tem avançado naquilo que seria a realização de um trabalho colaborativo e interativo, que vise a aprendizagem multidimensional, multidirecional. Porém, mesmo havendo certa movimentação docente para isso, algumas práticas pedagógicas ainda têm se fundado em conceitos unidirecionais de ensino e no entendimento de que o recurso por si só é capaz de promover a interação. Tais práticas, por não terem subjacentes concepções e teorias apropriadas ao contexto da cultura digital, não contam com as mediações e intervenções necessárias, resultando em pouca participação discente, perda de foco nos debates, desvio de função de determinados fóruns e na pouca colaboração entre os integrantes.

Em relação ao *Chat*, encontramos pesquisas que apontaram para uma tentativa de trabalho colaborativo e interativo; de modo geral, percebemos que seu uso é bastante modesto e não contempla a participação constante de todos. Dessa maneira, sua potencialidade tem sido pouco explorada e parcialmente aproveitada pelos docentes.

Em suma, considerando as utilizações frequentes desses dois recursos, as pesquisas apontaram ocorrências ainda minoritárias daquilo que entendemos como *usos* dos ambientes virtuais de aprendizagem, pois se caracterizam por atividades que permeiam interação e colaboração, que solidificam as práticas de ensino e aprendizagem efetivas. Em lugar disso, constatamos serem recorrentes práticas pedagógicas que sugerem *abusos* dos ambientes, pois, além de ocorrerem com muita frequência, as dinâmicas descaracterizam o uso do recurso em sua finalidade, e muitas vezes naquilo que são os objetivos dos cursos.

Tendo em vista tal cenário, concluímos ser de grande importância a realização de debates e pesquisas mais aprofundadas sobre as práticas pedagógicas mais atuais, que privilegiem usos coerentes das tecnologias, sobretudo os AVA. Torna-se imprescindível – então – que as movimentações docentes resultem não em *abusos* dos ambientes virtuais de aprendizagem, mas em *usos* intencionais que se norteiem na promoção daquilo que são os elementos fundantes do processo de ensino e aprendizagem, especialmente em tempos de cultura digital, a saber, a comunicação, a interação e a colaboração.

Cumpramos destacar que esta pesquisa tem por limitação o fato de tratar do cenário nacional, tendo o português como idioma de busca para a constituição do *corpus*. Disso, depreendemos haver certa concentração de trabalhos anteriores ao ano de 2017. Vimos ainda uma diversidade metodológica que conduziu os estudos, e vivenciamos certa dificuldade na busca pela compreensão de elementos conceituais centrais nos trabalhos, naquilo que são as práticas pedagógicas e a maneira pela qual elas foram operacionalizadas no âmbito do trabalho docente. No que tange a pesquisas futuras, vislumbramos a ampliação do escopo de levantamento para um cenário internacional, bem como a busca por entender como os aspectos estudados nas pesquisas anteriores

se refletem, atualmente, nas pesquisas internacionais. Sugerimos verificar se – assim – recorrem o *uso* alinhado à cultura digital ou se os usos dos AVA denotam também *abusos*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.
- ALONSO, K. M. *et al.* Aprender e ensinar em tempos de cultura digital. **EmRede -Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 152-168, jul. 2014. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/16>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, n. 235, p. 83-92, maio 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo.**; tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BITTENCOURT, C. P. N. **Identidade e subjetividade docente no ambiente virtual de aprendizagem:** ressignificando a prática pedagógica. Brasília, DF: [s.n.], 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13382>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- BOEIRA, J. M. **Práticas pedagógicas em ambiente virtual de aprendizagem:** possibilidades de inovação. Caxias do Sul: [s.n.], 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/606>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- CÍCERO, M. J. **A utilização do blended learning no ensino tecnológico de informática.** 2012. 128 f. Dissertação de mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11758/1/2012_MarciaJaniCicero.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.
- COSTA, M. F. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. In: ANPEd Sul, 6., 2006, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: ANPEd Sul, 2006.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 145-165.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARTINS, D. G. **Formação semipresencial de professores de ciências utilizando mapas conceituais e ambientes virtuais de aprendizagem**. 2009. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3084>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- MENEGOTTO, D. B. **Práticas pedagógicas on line: os processos de ensinar e de aprender utilizando o ava-unisinos**. 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1887/praticas%20pedagogicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- MOLINA, N. F. C. **Método multimeios de ensino de física: o ensino híbrido no primeiro ano do ensino médio**. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144214>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- MOHER, D. *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **PLoS Medicine**, San Francisco, Estados Unidos, v. 6, n. 7, p. 1-6, jul. 2009. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000097>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. Universidade de São Paulo. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- SANTAELLA, L. A tecnocultura atual e suas tendências futuras. **Sinal e pensamento**, Bogotá, Colômbia, v. 30, n. 60, p. 30-43, maio 2012. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2408>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.
- SANTOS, S. C. A. **Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial: contribuições para o ensino híbrido no Instituto Federal do Maranhão**. Lajeado: [s.n.], 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 02 dez. 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/1058>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, D. G. **Trajetórias de formação em ambientes virtuais de aprendizagem: entendimentos e percepções da mediação, interação e interatividade**. Cuiabá: [s.n.], 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/042c86d2330886aac51e2685e0ebe4d8.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- SOUSA, S. O. **Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos**. Presidente Prudente:

[s.n.], 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136089>. Acesso em: 24 ago. 2019.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Tradução: Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALLE do, L.; BOHADANA, E. D. B. Interação e interatividade: por uma reantropolização da EaD online. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 973-984, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a03v33n121.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.