

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA**

JULIANA GABRIELA SPADOTO DE BARROS

**PRODUÇÃO DE CONTEÚDO DIDÁTICO PARA CURSOS *ON-LINE* SOB O
VIÉS DOS INDICADORES DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E
MIDIÁTICA: UMA PROPOSTA DE MATRIZ MODULAR**

Bauru

2022

JULIANA GABRIELA SPADOTO DE BARROS

**PRODUÇÃO DE CONTEÚDO DIDÁTICO PARA CURSOS *ON-LINE* SOB O
VIÉS DOS INDICADORES DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E
MIDIÁTICA: UMA PROPOSTA DE MATRIZ MODULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação e Design – FAAC, Universidade “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Mídia e Tecnologia sob a orientação da Prof.^a D.^a Regina Célia Baptista Belluzzo.

Bauru

2022

Barros, Juliana Gabriela Spadoto de.

Produção de conteúdo didático para cursos on-line sob o viés dos indicadores de competência em informação e midiática: uma proposta de matriz modular/ Juliana Gabriela Spadoto de Barros, 2022
131 f.: il.

Orientadora: Regina Célia Baptista Belluzzo

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru, 2022.

1. Professor conteudista. 2. Ensino superior. 3. Ensino a distância. 4. Competência em Informação e Midiática. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design. II. Título.



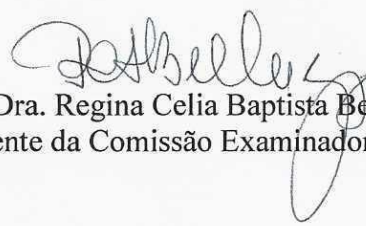
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JULIANA GABRIELA SPADOTO DE BARROS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 25 dias do mês de março do ano de 2022, às 09:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JULIANA GABRIELA SPADOTO DE BARROS, intitulada **Produção de conteúdo didático para cursos on-line sob o viés dos indicadores de competência em informação e midiática: uma proposta de matriz modular**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. REGINA CÉLIA BAPTISTA BELLUZZO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia, Curso de Mestrado Profissional, da FAAC/Unesp/Bauru / Universidade Estadual Paulista , Profa. Dra. CAMILA ARAÚJO DOS SANTOS (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília / Universidade Estadual Paulista , Profa. Assoc. Dra. VÂNIA CRISTINA PIRES NOGUEIRA VALENTE (Participação Virtual) do(a) Departamento de Artes e Representação Gráfica da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design / Universidade Estadual Paulista . Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. Regina Celia Baptista Belluzzo
Presidente da Comissão Examinadora

JULIANA GABRIELA SPADOTO DE BARROS

**PRODUÇÃO DE CONTEÚDO DIDÁTICO PARA CURSOS *ON-LINE* SOB O
VIÉS DOS INDICADORES DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E
MIDIÁTICA: UMA PROPOSTA DE MATRIZ MODULAR**

Área de Concentração: Mídia e Tecnologia

Linha de Pesquisa: Gestão Midiática e Tecnológica

Banca Examinadora:

Presidente/Orientador: Prof.^a Dr.^a Regina Célia Baptista Belluzzo

Instituição: Universidade “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru

Prof.1: Prof.^a Dr.^a Vânia Cristina Pires Nogueira Valente

Instituição: Universidade “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru

Prof. 2: Prof.^a Dr.^a Camila Araújo dos Santos

Instituição: Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas
de Informação e Instituições – FEBAB

Resultado: Aprovada

Bauru, 25 de março de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Neuza e Gabriel, a quem tudo devo e para quem vivo e luto para, a cada passo conquistado, ser uma pessoa melhor e fazer a diferença no mundo deles e de quem mais for possível. Que meus esforços sejam sempre pautados pelos valores de respeito e igualdade que eles me ensinaram com amor e fé.

À minha irmã, Mariana Spadoto, meu maior exemplo de profissional da Educação; professora dedicada e justa, que nunca se deixou vencer por aquilo que não pertence à sua essência de comprometimento com o aluno e de crença em um mundo transformado por meio do ensino.

Aos meus poucos, porém amados amigos próximos, minha “bolha emocional”, que me ajudaram a vencer os dias mais tristes e isolados da pandemia e seguraram a barra comigo porque sabem como os estudos e minha profissão são importantes para mim.

À equipe Unimar EaD, colegas de trabalho que me auxiliaram a investigar os processos pedagógicos que envolvem o desenvolvimento e a aplicação de metodologias tecnológicas no ensino on-line.

Aos professores do PPGMiT, que me instigaram reflexões profundas sobre sociedade, tecnologia e informação no inédito contexto de isolamento social por conta da pandemia de Covid-19, momento em que a importância da disseminação de conteúdo on-line se faz mais presente na Educação e me levou a ter um olhar mais detalhado sobre o papel do próprio professor diante da adaptação do ensino presencial para o digital.

E agradeço à Professora Doutora Regina Belluzzo, minha orientadora, que na sua figura doce e sábia é inspiração de conhecimento científico e de vida, e que teve a coragem de aceitar como orientanda uma profissional há tanto tempo afastada dos estudos acadêmicos, mas que continua em busca de aprofundamento científico e profissional.

“Posso associar minhas competências às suas, de tal modo que atuemos melhor juntos do que separados. As ‘árvores de competências’, hoje comuns em empresas, escolas e quartéis, permitem desde já ver o outro como um leque de conhecimentos no Espaço do Saber, e não mais como um nome, um endereço, uma profissão ou um status social.”

Pierre Lévy

BARROS, J.G.S. **Produção de conteúdo didático para cursos on-line sob o viés dos indicadores de competência em informação e midiática**: uma proposta de matriz modular. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC, Universidade “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Bauru, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Regina Célia Baptista Belluzzo.

RESUMO

No atual contexto do ensino superior, a atividade de produção de conteúdo didático para suporte em mídias digitais ganha destaque e exige do professor conteudista competência em informação e midiática. A capacidade de escrita dialógica é uma delas, uma vez que tal material é um dos recursos de mediação no processo de ensino-aprendizagem *on-line*, e que, para ser utilizado na modalidade a distância, deve apresentar características diferentes daquelas apresentadas na modalidade presencial, que se referem ao espaço de diálogo criado e aos recursos midiáticos utilizados para estabelecer essa conversa. Assim, o objetivo da presente dissertação é, por meio de considerações levantadas em revisão de literatura, pesquisa documental e exemplos práticos, identificar teoricamente a presença dos indicadores de competência em informação e midiática nas atividades que o conteudista desenvolve, em especial quanto ao domínio do acesso e uso da informação e dos recursos tecnológicos e midiáticos no que tange à escrita dialógica instrucional no ensino *on-line*, entendida como um diálogo didático simulado que se dá por meio multimidiático. A contribuição final deste estudo apresenta diretrizes norteadoras na forma de matriz modular, que permeia as dimensões programática, estrutural e textual, a fim de que auxiliem o professor conteudista e outros interessados a integrar linguagem e suporte a favor da escrita dialógica na produção de conteúdo para cursos *on-line*.

PALAVRAS-CHAVE: Professor conteudista. Ensino superior. Ensino a distância. Competência em Informação e Midiática.

BARROS, J.G.S. **Production of textbook content for on-line programs under information and media literacy indicators:** proposition for a guide in modules. Masters research thesis. Postgraduate Program in Media and Technology, Faculty of Architecture, Arts, and Communication-FAAC, "Júlio de Mesquita Filho" University - Unesp Bauru, under the supervision of Prof. Dr. Regina Célia Baptista Belluzzo.

ABSTRACT: In the current context of higher education, the activity of developing textbook content to be supported on digital media is highlighted, and it requires media and information literacy from the content writer. The dialogic writing ability is one of them, since this material is one of the mediation tools to the e-learning process, and thus it has to present different features from those on in-class teaching, which refer to the dialogue space created and the media resources used to establish this conversation. In this manner, the present work is aimed, by conducting literature review, document research, and real textbook examples, to theoretically identify information competences required by the content writer in order to master the access and use of technology and media resources, including instruction dialogic writing, in network education, herein understood as a simulated didactic dialogue engaged in multimedia environments. It is expected that this study provides a guide structured in modules that attends the programmatic, structural and textual dimensions to help the content professor to integrate language and support in favor of dialogical writing in the production of e-learning textbook content.

KEYWORDS: Content writer. Higher Education. E-learning. Information and Media literacy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
1.1	Justificativa.....	11
1.2	Objetivo Geral e Objetivos específicos.....	12
1.3	Estrutura da dissertação.....	12
2	ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO E RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS.....	15
2.1	O ensino superior a distância e as TIC.....	15
2.1.1	Breve história da educação a distância.....	18
2.1.2	O ensino a distância hoje e caminhos para o amanhã.....	19
2.2	Competências para a educação a distância.....	23
2.2.1	Competência em produção de conteúdo EaD.....	28
2.2.1.1	O texto como elemento de mediação no ensino a distância.....	35
2.3	2.3 Principais recursos didático-pedagógicos para o EaD.....	38
3	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E MIDIÁTICA E SUA INTER-RELAÇÃO COM O ENSINO A DISTÂNCIA.....	46
3.1	Competência: considerações preliminares.....	46
3.2	Competência em informação: um olhar sobre a educação.....	48
3.3	Competência midiática.....	
4	DIALOGISMO E ESPECIFICIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO PARA CURSOS <i>ON-LINE</i>.....	72
4.1	Principais características do material didático escrito do ensino <i>on-line</i> ...	75
4.2	O Dialogismo em Bakhtin e Freire.....	78
4.2.1	A Linguagem dialógica instrucional e indicadores dialógicos.....	80
5	METODOLOGIA DO TRABALHO.....	84
5.1	Pesquisa/levantamento bibliográfico e sistematização do referencial.....	84
5.2	Pesquisa de campo.....	84
5.2.1	Caracterização do universo e definição do <i>corpus</i> de documentos de pesquisa.	87
5.3	Elaboração e descrição de matriz modular.....	92
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	93
7	REFERÊNCIAS	116
	ANEXOS	

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – A evolução da EaD no Brasil e no mundo a partir da década de 1940.....	19
Quadro 2 – Quadro conceitual da aplicação da Taxonomia de Bloom aos objetivos da EaD.....	32
Quadro 3 – Exemplos de adequação de enunciados da linguagem científica para a linguagem dialógica instrucional.....	36
Quadro 4 – Principais recursos didáticos-pedagógicos para a apresentação de conteúdo e proposta de atividades em um curso <i>on-line</i>	41
Quadro 5 – Padrões de Competência em Informação.....	55
Quadro 6 – Ausência de competência em informação no ambiente de trabalho e suas consequências.....	57
Quadro 7 – Padrões e Indicadores de Competência em Informação e Midiática para o Professor Conteudista de ensino <i>on-line</i> : uma inter-relação conceitual.....	68
Quadro 8 – Principais formatos para conteúdos educacionais EaD.....	72
Quadro 9 – Principais características da escrita para cursos em rede.....	76
Quadro 10 - Exemplos de adequação de enunciados para a linguagem dialógica instrucional.....	81
Quadro 11 – Disciplinas que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa.....	89
Quadro 12 – Caracterização do <i>corpus</i> e das dificuldades de produção do material EaD	94
Quadro 13 – Indicadores dialógicos para a construção da escrita.....	112
Tabela 1 – Definição das categorias da análise do corpus.....	96

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Níveis da Taxonomia de Bloom.....	31
Figura 2 – Os três padrões das habilidades em informação segundo Lau (2007)	54
Figura 3 – Sistematização da Teoria de Aprendizagem Multimídia.....	75
Imagem 1 – Elemento de aprendizagem de material didático com hiperlink.....	59
Imagem 2a – Página com vídeo didático indicado pelo conteudista.....	59
Imagem 2b – Página com vídeo didático indicado pelo conteudista.....	60
Imagem 3 – Página com vídeo didático indicado pelo <i>designer</i> de conteúdo.....	61
Imagem 4a – Tela do arquivo do professor conteudista com comentário de alerta de cópia literal.....	63
Imagem 4b – Tela da página da Internet que contém o texto original.....	64
Imagem 5 – E-mail com orientações gerais ao professor conteudista	65
Imagem 6a – Introdução de aula original de livro didático.....	101
Imagem 6b – Proposta de introdução da mesma aula.....	101
Imagem 7a – trecho de aula original de livro didático.....	101
Imagem 7b – Proposta de inserção de imagem da mesma aula.....	102
Imagem 8a – Trecho original com marcação do <i>designer</i> de conteúdo.....	102
Imagem 8b – Proposta de inserção de imagem no mesmo trecho.....	104
Imagem 9 – Imagem proposta pelo conteudista x imagem proposta pelo <i>designer</i>	105
Imagem 10 – Elemento de aprendizagem de material didático com recursos transmidiáticos.....	108
Imagem 11 – Elemento de aprendizagem em material de Gestão de Marketing.....	109
Imagem 12 – Exemplo de uso se recurso para construção de conhecimento.....	110
Imagem 13a – Trecho original de material didático.....	115
Imagem 13b – Trecho transformado com marcadores.....	115

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da educação a distância e excepcionalmente com a inédita situação de isolamento por conta da pandemia de Covid-19, professores de todos os níveis escolares tiveram que se atualizar ou se reinventar para dar aulas em rede, momento em que muitos se viram diante da tarefa de transmitir conteúdo escrito *on-line* pela primeira vez.

Em face a tal cenário, Kenski (2001) menciona ser necessário ao professor conhecer o computador, os suportes midiáticos e todas as possibilidades educacionais e interativas a fim de utilizá-las com aproveitamento nas mais variadas situações de ensino-aprendizagem e em diferentes realidades educacionais. Assim, o professor passou a ser o encarregado de uma grande responsabilidade – a de utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recurso para construir e difundir conhecimentos em sua prática docente.

Por sua vez, autores como Heideman (1990, p. 4, tradução nossa) já mencionavam que:

O desenvolvimento profissional dos docentes vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos docentes e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de docentes preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizacionais.

Essas preocupações, de caráter global, levaram até mesmo à proposição de um panorama teórico-prático denominado “modelo da fragilidade pedagógica” (KINCHIN *et al.*, 2016). Tal modelo integra elementos relevantes para descrever as atividades docentes, em especial no ensino superior, apresentando os principais motivos que levam muitos desses profissionais (incluindo até mesmo os mais experientes) a enfrentarem situações estressantes e inúmeras dificuldades no ambiente acadêmico. De modo geral, considera-se que essa fragilidade pedagógica (FP) pode ser observada quando esses docentes perdem a capacidade de se adaptar às mudanças repentinas, situações inéditas ou a um ambiente de ensino complexo em constante evolução como vem ocorrendo na sociedade contemporânea (KINCHIN *et al.* 2016).

O desafio da escrita dialógica e do domínio dos recursos midiáticos que permitem a postagem do material torna-se motivo de preocupação para professores menos experientes no manejo do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma vez que deles são exigidas competências linguísticas e tecnológicas para o exercício de sua função sem prejuízo informacional ao aluno.

Logo, conhecer características do processo de produção de material para o meio digital, com suas peculiaridades textuais e hipertextuais, faz-se necessário para auxiliar o profissional da educação que transiciona do meio físico para o digital.

Aqui, destaca-se também que os Referenciais do Ministério da Educação (MEC) aconselham que o professor conteudista¹ (termo que usaremos na presente dissertação) tenha experiência com cursos presenciais, mas que essa vivência não é suficiente para assegurar a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação e informação (BRASIL, 2007). Na prática, sabe-se que há um desconhecimento do professor quanto às especificidades da atividade, pois grande parte dos conteudistas são convidados a produzir conteúdo para cursos EaD sem ter experiência prévia nessa modalidade. “Em geral, falta experiência, formação e entendimento de suas especificidades. Há necessidade de se conhecer essas especificidades” (SEGURADO, 2016, p. 9). Desse modo, pode-se dizer que o contexto educacional que hoje se apresenta sugere a necessidade de novas práticas educacionais voltadas para uma ação docente que propicie uma aprendizagem crítica e transformadora na universidade contemporânea. Isso requer um novo posicionamento do professor, voltado para pressupostos básicos e uma ação reflexiva, ética, responsável e coerente com o novo contexto institucionalizado em meio à transformação digital por que passa o mundo globalizado. Há necessidade de se instituírem novos cenários de aprendizagem e práticas

¹ Na Pedagogia, ensino conteudista é aquele centrado na transmissão de conteúdo. Consequentemente, professor conteudista é aquele que se preocupa em transmitir conteúdos apenas, não em desenvolver outras habilidades (ZABALA, 1995). Assim, muitos autores da Pedagogia usam o termo professor autor ou professor-autor para fins de diferenciação. Todavia, usaremos aqui o termo “professor conteudista” indicado nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância do MEC (BRASIL, 2003).

educacionais por parte dos professores, que ressaltem a importância de uma educação permanente e o aprendizado ao longo da vida, ultrapassando as barreiras da sala de aula e preparando os alunos para atuar frente à nova realidade social em que se inserem.

Além disso, o professor, agora responsável pelo processo de ensino-aprendizagem por meios multimidiáticos, deve se conscientizar de que a utilização da tecnologia é parte integrante da sua didática na aula em rede e que isso “exigirá uma nova atitude nas relações de interação na nova cena pedagógica na EaD, tornando-o ciberprofessor” (SANTOS, 2009, p. 85), figura esta entendida por Arruda (2004 apud SILVA, OLIVEIRA, 2012, p. 4) como o docente que usa o aparato tecnológico para “criar ambientes de aprendizagem favorecendo o surgimento de novas maneiras de pensar e aprender”.

Assim, a própria natureza do formato digital do material didático EaD exige competências tecnológicas e linguísticas específicas, e o propósito desta dissertação é, por meio de revisão de literatura e análise de exemplos reais, identificar e elencar competências que o professor conteudista deve ter para dominar habilidades de informação e de mídia a fim de que possa elaborar conteúdo instrucional no ensino em rede, entendida como um diálogo didático simulado que se dá por meio multimidiático.

Destaca-se que a análise dos resultados obtidos será de importância para o desenvolvimento de diretrizes, em formato de matriz modular, que deverão complementar a dissertação com exemplos teórico-práticos de material didático para cursos superiores a distância com o apoio dos princípios e abordagens da competência em informação e midiática e instrução dialógica.

1.1 Justificativa

Atuando como *designer* e revisora de material didático para EaD, foi possível observar a dificuldade que professores, mesmo aqueles experientes em sala de aula, sentem ao transicionar para a atividade de conteudista. Com o advento das plataformas de ensino e diante do contexto inédito de isolamento social devido à pandemia da Covid-19, cada vez mais professores têm sido exigidos que passem pela experiência de publicar aulas em ambientes virtuais de aprendizagem, justificando-se, assim, a necessidade de auxiliar o

profissional nesse novo contexto da educação, contribuindo com um estudo cuja questão central reside em identificar como se dá o processo de produção de material para esse meio digital, com suas peculiaridades informacionais, textuais e hipertextuais.

Complementando, o MEC, nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), destaca:

A experiência em cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação e informação. Cada recurso utilizado – material impresso, vídeos, programas televisivos, radiofônicos, videoconferências, páginas da *web* e outros – **tem sua própria lógica de concepção, e produção, de linguagem, de tempo de uso**. Seu uso combinado deve ser harmônico e traduzir a concepção de educação da instituição de ensino, possibilitando o alcance dos objetivos propostos (BRASIL, 2007, p. 11, **grifo nosso**).

Quanto à prática, escopo norteador deste trabalho, o estudo se justifica também porque pretende identificar e sistematizar contribuições teóricas e abordagens, além de analisar material didático produzido para cursos *on-line*, com o propósito de elaborar e apresentar referencial em diretrizes na forma de uma matriz modular que sirva de apoio ao ofício da comunidade interessada e a futuros projetos de pesquisa sobre o papel do ciberprofessor em outros graus de ensino, bem como sobre autoestudo e autonomia do aluno do EaD.

Ademais, esta dissertação pode ser entendida como um intento de contribuir para alguns indicadores brasileiros dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), tais como Educação de Qualidade (objetivo 4), que, conseqüentemente, resulta na Erradicação da Pobreza, na Redução da Desigualdade e em todos os outros avanços sociais que a educação traz consigo.

1.2 Objetivo Geral e Objetivos específicos

O objetivo geral deste trabalho é analisar documentos oficiais compostos por exemplares de materiais didáticos da Unimar (Marília, SP) que foram elaborados por professores conteudistas para diferentes cursos de graduação que são oferecidos pela instituição na modalidade *on-line* a fim de identificar se apresentam inter-relação com a competência em informação e midiática.

Quanto aos objetivos específicos, são:

a) Apresentar uma visão teórica sobre um breve panorama do ensino superior e as inovações; da competência em informação e midiática que o professor conteudista deve ter para acessar, analisar e utilizar dados e recursos tecnológicos a fim de construir conhecimento e aplicá-lo, de forma eficiente e eficaz; da linguagem dialógica instrucional e da sua aplicação na elaboração de materiais didáticos para satisfazer os objetivos pedagógico-educacionais almejados no processo de ensino on-line.

b) Sob o viés dos indicadores e padrões da competência em informação e midiática, identificar, analisar e compreender as assertivas, dificuldades e ou lacunas na atividade do conteudista de cursos on-line por meio de pesquisa documental realizada com um *corpus* de materiais didáticos da Universidade de Marília (Unimar, SP).

c) Elaborar e oferecer referencial em diretrizes, na forma de matriz modular, apoiado nos princípios de competência em informação e midiática e na linguagem dialógica instrucional, voltado à capacitação de professores conteudistas e que sirva de subsídio para a escrita e aplicação de material didático com foco no ensino superior on-line.

1.3 Estrutura da dissertação

Para melhor compreensão da estruturação e do desenvolvimento desta dissertação, apresentam-se as suas seções na sequência:

Seção 1 – Introdução, tratando da apresentação do tema e sua delimitação, da justificativa e da questão central de pesquisa, dos objetivos e da descrição da estruturação adotada.

Seção 2 – Ensino superior a distância, competências para a educação e recursos didático-pedagógicos; em que abordaremos a necessidade e as vantagens do uso da tecnologia no desenvolvimento e aplicação do conteúdo didático, traçando também uma breve história do ensino EaD no Brasil e no mundo afim.

Também discutiremos as competências necessárias para a educação, relacionando-as com aquelas exigidas do professor conteudista.

Seção 3 – Competência em informação e midiática e sua inter-relação com o ensino a distância

Seção 4 – Dialogismo, recursos didático-pedagógicos e especificidades do material didático para cursos *on-line*

Seção 5 – Metodologia do Trabalho

Seção 6 – Análise e discussão dos dados e oferta de diretrizes para a elaboração de matriz modular

Seção 7 – Considerações Finais

Ao final, são apresentadas as referências que corresponderam às fontes consultadas como referenciais à compreensão dos temas envolvidos, sendo que esta dissertação procurou atender, ainda, à Linha de Pesquisa “ Gestão Midiática e Tecnológica” do Programa de Mestrado Profissional em Mídia e Tecnologia, da FAAC-UNESP-Bauru, quanto aos objetivos de formação de base teórica e conceitual para o desenvolvimento de cultura cognitiva e dos processos midiáticos e tecnológicos no contexto da sociedade da informação e do conhecimento na era digital.

2 ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO E RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Nesta seção, serão abordadas a necessidade e as vantagens do uso da tecnologia no desenvolvimento e na aplicação do conteúdo didático em cursos superiores a distância, traçando também uma breve história do ensino EaD no Brasil e no mundo a fim de entender sua evolução e prever caminhos futuros dessa modalidade de acordo com indicadores atuais.

Também haverá menção das competências necessárias à educação, discutindo alguns conceitos e relacionando-os com aquelas exigidas do professor conteudista, entendido como ator-chave na construção de conhecimento por meio de um material didático de qualidade. Para isso, far-se-á uma síntese dos principais recursos à disposição do conteudista.

2.1 O ensino superior a distância e as TIC

Existem diferentes conceitos de educação a distância (EaD), e embora todos apresentassem pontos em comum, cada autor enfatiza uma característica dessa modalidade de ensino (ALVES, 2011). Aqui, destacamos a definição oficial dada pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que é aquela que mais se alinha ao escopo da presente dissertação:

Art. 1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a **utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação** com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Grifo nosso).

Quanto à diferença entre os termos “ensino” e “educação” na expressão “a distância”, Landim (1997, p. 10) estabelece que a palavra “ensino” está ligada às atividades de treinamento e instrução, enquanto “educação” se refere à prática educativa como um todo e ao processo que leva o aluno “a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento”. Para efeito deste estudo, então, será utilizada a expressão “educação a distância (EaD)” por se coadunar melhor com

essa contribuição, sem excluir, porém, em momentos específicos, o uso da expressão “ensino”, como no caso de “ensino superior” ou “ensino instrucional”, em que o tipo instrução (o ensino) acontece dentro de uma modalidade (a distância).

No ensino superior, a partir da década de 1990, os desafios propostos pelo advento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) levaram as autoridades da educação no Brasil a repensarem o papel e a missão das universidades a fim de orientar, legal e pedagogicamente, o desenvolvimento de novas possibilidades quanto ao ensino digital (HERMIDA; BONFIM, 2006). Apesar de apresentar desvantagens tais como deixar de contribuir com a socialização entre alunos e com a interação destes com o docente, a EaD, no Brasil, trouxe a possibilidade de acesso à formação universitária para comunidades fisicamente mais distantes das grandes cidades e para a população economicamente desfavorecida, atendendo, assim, à necessidade de democratização do ensino superior – que, mesmo garantida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL,1988) apresenta baixos índices de alcance nacional.

Nesse viés da democratização do ensino superior, ao enfatizar o uso da tecnologia no desenvolvimento e na aplicação do conteúdo didático, Andrade *et al.* (2020) mencionam que as discussões a respeito de cursos EaD ganham importância prática porque hoje “ultrapassam os limites do plano acadêmico e alcançam o ambiente dos fatores sociais e econômicos”, uma vez que milhões de estudantes, devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, deixaram de frequentar fisicamente a escola e dependem de uma boa conexão de Internet para realizar seus estudos, o que se verifica impossível para uma grande parcela da população. Vale destacar que, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2020, no Brasil, 4,8 milhões de estudantes não tinham acesso à internet em casa, embora em 2011 a ONU já tivesse reconhecido que o acesso à internet é um direito humano, imprescindível por garantir inúmeras conhecidas vantagens sociais (ANDRADE *et al.*, 2020).

Há ainda que se considerar, retomando Andrade *et al.* (2020), que a educação a distância proporciona ao aluno experiências de autonomia

difficilmente vividas no ensino presencial, pois ele se instrui a partir do material oferecido, que é predominantemente digital, e deve autoconduzir suas atividades de aprendizado de maneira assíncrona ao tutor ou professor, exigindo que atue em diferentes cenários midiáticos e interdisciplinares e tenha mais responsabilidade quanto à frequência com que interage com o ambiente virtual de aprendizado e à flexibilidade de horário de estudo. Todos esses cenários devem ser levados em consideração quando o professor elabora seu plano de ensino e desenvolve suas aulas – a questão é que embora as Instituições de Ensino Superior (IES) invistam em novas tecnologias e ferramentas, não fazem o mesmo em preparação e capacitação do corpo docente que irá produzir o material transpondo as aulas do presencial para o virtual, desafios esses que devem ser vencidos analisando-se aspectos tais como: contexto de ensino, didática, avaliação e metodologias, que precisam ser repensados na EaD, pois os padrões de ensino e de formação de professor estabelecidos pelas IES ainda são fortemente embasados na realidade presencial (SANTOS, 2009).

Nesse novo contexto educacional, em resumo, podemos apontar as seguintes vantagens das quais as IES podem se beneficiar com o melhor uso das TIC:

- a) alta relação de custo-benefício, pois pode treinar um maior número de pessoas e com maior frequência, reduzindo custos de deslocamentos de pessoal, e novos alunos podem ser incluídos no sistema sem custo adicional;
- b) grande impacto, uma vez que o conhecimento pode ser comunicado e atualizado em tempo real, treinamento efetivo pode ser recebido pelo aluno no seu computador em casa, ou no trabalho, e vários locais podem ser integrados, sendo a aprendizagem em grupo realizada ao vivo e mediante programas interativos;
- c) o aluno possui um maior número de opções para atingir os objetivos de aprendizagem, especialistas remotos estão prontamente acessíveis, ao vivo ou via programas pré-gravados, e as oportunidades de interação do aluno com o professor são multiplicadas. (CHUTE, 1997 apud HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 170).

Santos (2009) complementa que a adoção da EaD e das TIC pode trazer outras vantagens previstas pelos decretos do MEC (2008) que normatizam esta modalidade educacional:

substituição de até 20% da carga horária de cursos de graduação e pós-graduação por atividades à distância; liberação de salas para novas turmas e expansão para novas áreas

geográficas; redução de custos com folha de pagamento e manutenção; custos mais baixos para os alunos; oferta de disciplinas extracurriculares a distância; capacitação do próprio professor e funcionário, entre outras. (SANTOS, 2009, p. 82).

Assim, o uso de TIC no desenvolvimento de novos produtos educacionais personalizados para o ensino remoto também gera a demanda por um novo perfil de professor, o qual se denomina “professor conteudista”.

Em tempo, embora a questão das políticas educacionais não seja abordada na presente dissertação, vale ponderar sobre a perspectiva de que a EaD é, atualmente, a melhor alternativa de democratização do ensino superior no país, pois problemas educacionais mais complexos não se resolvem somente com a adoção de técnicas e sistemas de comunicação avançados, num movimento de “modernização” que serviria apenas a “empreendedores espertalhões com suas escolas caça-níqueis ou a governos mal intencionados” (FERREIRA, 2000, p. 09). Trata-se de uma modalidade de ensino que, como qualquer outra, deve ser uma prática social relevante e respeite os princípios da busca da autonomia e do respeito à liberdade que norteiam os projetos pedagógicos.

Para melhor compreensão do que se menciona, acredita-se ser de interesse, a seguir, apresentar um panorama sobre a história da educação à distância.

2.1.1 Breve história da educação a distância

As origens da educação a distância não são claramente delimitadas na História, mas alguns autores consideram a invenção da prensa de Gutenberg, no século XV, como a primeira vez em que um manuscrito gerou conhecimento compartilhado em forma de “ensino de massa” (BASTOS, CARDOSO; SABBATINI, 2000 apud HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 172): “O aparecimento do livro impresso deu início à alfabetização de grandes camadas da população e alavancou na Europa os processos educacionais.”

Já segundo Golvêa e Oliveira (2006), as origens do ensino remoto datam de tempos ainda mais remotos, pois há compêndios que apontam que as epístolas de São Paulo, escritas no século I e registradas na Bíblia, nada mais

eram que textos que ensinavam a viver dentro da doutrina cristã mesmo em ambientes desfavoráveis.

Considerações à parte, convencionou-se a ensinar que a origem moderna da EaD vem do final do século XVIII, com os cursos por correspondência, que tiveram grande adesão no século seguinte e cuja inovação tecnológica deu-se por meio do sistema de correios e do envio de livros e apostilas. Têm-se, então, o primeiro formato de material didático EaD como o conhecemos hoje.

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (2012), no Brasil, em 1900 já havia anúncios em jornais do Rio de Janeiro sobre cursos de datilografia oferecidos por professores particulares. Logo em seguida,

a EaD surge em 1904, quando as Escolas Internacionais (representação de uma organização norte-americana) lançaram alguns cursos por correspondência, mas a partir dos anos 1930 é que se deu maior ênfase, com enfoque no ensino profissionalizante, funcionando como alternativa especialmente na educação não formal. Passou então a ser utilizada para tornar o conhecimento acessível às pessoas que residiam em áreas isoladas ou não tinham condições de cursar o ensino regular no período normal. A EaD passou a ser conhecida no Brasil a partir de projetos de ensino supletivo via televisão e fascículos. Porém, adquiriu popularmente o significado de “educação pela televisão”, tal como, para a maioria das pessoas, os telecursos eram (e são ainda) “cursos pela televisão”. (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 173).

A partir de então, ainda no início do século XIX, iniciativas tomadas por professores e instituições particulares no mundo todo ajudaram a fazer com que o ensino a distância passasse a existir institucionalmente. Assim, para fins ilustrativos, listam-se, no Quadro 1, os principais eventos que marcaram a evolução da EaD no Brasil e no mundo a partir da década de 1940.

Quadro 1 – A evolução da EaD no Brasil e no mundo a partir da década de 1940

1941	Surge o Instituto Universal Brasileiro, pioneiro da EaD no país, com a oferta de cursos profissionalizantes, supletivos e técnicos.
1944	Inicia-se a transmissão das aulas de matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, na Rádio Sorbonne.

1948	É criada na Noruega a primeira legislação para escolas por correspondência.
1954	A Universidade do Ar é criada para treinar comerciantes e empregados em técnicas comerciais no Serviço Social do Comércio (SESC) e no Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC).
1956	Nos Estados Unidos, a <i>Chicago TV College</i> passa a transmitir programas educativos e influencia outras universidades americanas a criar unidades televisivas de ensino a distância.
1960	Na Argentina, nasce a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, que unia materiais impressos, televisão e tutoria.
1961	O Ministério da Educação do Brasil solicita a reserva de canais VHF e UHF para a TV educativa.
1969	O Decreto n.º 65.239 cria, em âmbito federal, o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais – SATE.
1972	Na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância.
1978	A Fundação Roberto Marinho, em parceria com a TV Cultura, funda o Telecurso 2º Grau, método de ensino supletivo que abrangia da 1ª a 3ª série do ensino médio.
1979	A Universidade de Brasília assina um convênio com a <i>Open University</i> da Inglaterra para ofertar cursos de extensão na modalidade a distância.
1983	O SENAC desenvolve a <i>Abrindo Caminhos</i> , uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços.
1990	A Rede Europeia de Educação a Distância é implementada com base na declaração de Budapeste e no relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia.
1994	É criado o Sistema Nacional de Educação a Distância (Sinead) com o objetivo de facilitar a todo cidadão, por meio da educação continuada e a distância, o acesso ao conhecimento científico por meio das telecomunicações e da informática no sistema educacional brasileiro.
1997	O Ministério da Educação do Brasil cria o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) a fim de promover a tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público.

2000	É formada a Rede de Educação Superior a Distância (UniRede), consórcio que reúne 70 instituições públicas do Brasil comprometidas com a democratização da educação de qualidade na graduação, pós-graduação e extensão, por meio do EaD.
2005	Em parceria, MEC, estados e municípios criam a Universidade Aberta do Brasil, integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.
2008	O estado de São Paulo institui a lei que permite o ensino médio a distância, em que até 20% da carga horária pode ser não presencial, colocando em pauta a modalidade híbrida.
2009	Entra em vigor a Portaria nº 10, de 02 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação <i>in loco</i> e outras providências para a educação a distância no Ensino Superior no Brasil.

Fonte: Adaptado de Alves, 2011; Brasil, 2009; e Hermida e Bonfim, 2006.

Assim, mediante a leitura dessa linha do tempo, faz-se interessante investigar o futuro do ensino a distância.

2.1.2 O ensino a distância hoje e caminhos para o amanhã

Segundo o Censo EAD.BR 2019/2020², o mais recente realizado até o momento do desenvolvimento do presente estudo, a oferta da EaD hoje no país se dá, por um lado, pelos chamados cursos livres, cujo reconhecimento do consumidor direto (os alunos) ou indireto (empresas que contratam esses alunos egressos) supera qualquer validação oficial; e por outro lado, pelas educações básica e superior, com suas variantes tais como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino técnico e pós-graduações *lato* e *stricto sensu*, que encontram limites na regulamentação federal quanto ao credenciamento e autorizações dos entes federativos.

² Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

O órgão que desempenha a função de definir a forma de oferta e do longo processo de obtenção das permissões para abrir um curso a distância é o Poder Executivo Federal, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 1996, que abrange as ofertas tanto da iniciativa privada quanto da pública (ABED, 2021). Essa regulamentação federal possibilitou novas oportunidades às IES com o diploma legal de 2017, por meio do Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, que exige o credenciamento prévio de polos mediante visita do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), obrigatoriedade do credenciamento prévio na modalidade presencial e o número máximo permitido de cursos oferecidos quando do pedido do credenciamento. Essas alterações formam o conjunto de portarias e despachos que ficou conhecido como Marco Regulatório da Educação Superior³.

Dados do Censo EAD.BR 2019/2020 mostram que as instituições públicas estaduais e federais, em 2018, abriram 276 e 102 polos, respectivamente, e que em 2019 criaram 242 e 922 polos, respectivamente, totalizando 1.164 unidades. Já as instituições privadas são as que mais se expandiram, totalizando 1.272 novos polos em 2019 (ABED, 2021). As instituições privadas com fins lucrativos foram notadamente as que mais investiram em crescimento, com 913 novas instalações, e as sem fins lucrativos, com 359.

Entretanto, o número de polos da rede privada que acabaram fechando é muito maior do que na rede pública: 294 na rede privada (com e sem fins lucrativos) e 49 na esfera pública, considerando instituições federais, estaduais e municipais. Além disso, as instituições do o Sistema Nacional de Adoção e de Acolhimento – SNA (SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAT, SEBRAE etc.) também mostraram crescimento, ainda que com a criação de apenas 8 polos em 2019, haja vista que não houve nenhum fechamento; cenário bem diferente quando comparado a 2018: 101 polos criados e 12 fechados (ABED, 2021).

Em se tratando exclusivamente dos cursos de graduação, é interessante destacar que o Censo MEC/INEP 2019 mostrou que, pela primeira vez, o número de ingressantes em cursos on-line de IES da rede privada ultrapassou o de

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm
Acesso em: 20 dez. 2021.

matriculados em graduações presenciais, com 50,7% de novas matrículas na modalidade a distância e 49,3% na presencial. Infere-se que um dos motivos desse aumento seja a situação inédita de isolamento social devido à pandemia de Covid-19, contexto que colocou em perspectiva a importância dos cursos virtuais e a necessidade de se especializar para enfrentar o ainda incerto mercado de trabalho pós-pandemia, uma vez que o ensino a distância oferece um ensino mais urgente ou imediato.

Quanto às tendências da EaD para o futuro no país, ainda com base nos dados do Censo EAD.BR 2019/2020 e em Alves (2011), é cada vez mais crescente a oferta de cursos formais e informais nessa modalidade, mas embora avanços importantes tenham acontecido nos últimos anos, ainda há um caminho a percorrer para que o ensino superior virtual possa ocupar um espaço equivalente ao do presencial no meio educacional – inclusive vencer o preconceito de que os cursos EaD não possuem controle ou qualidade de aprendizado e não têm regulamentação adequada. Vale lembrar, por exemplo, que é regulado por leis e normas federais e que o diploma das IES a distância é equivalente ao dos cursos presenciais.

Assim, a transposição da educação presencial para a virtual é uma realidade, e o desafio é desenvolver práticas de aprendizagem que combinem as duas modalidades, além de modelos de ensino com novas metodologias e tecnologias a fim de atender a esse novo cenário educacional, o que desafia os professores do ensino superior – agora autores de conteúdo educacional digital – a aperfeiçoarem seus métodos de ensinar e a assumirem um papel menos transmissivo (SOARES; CUNHA, 2010) e mais provocador. Com certeza, esses profissionais de EaD necessitam desenvolver novas competências para poder atender às demandas dessa modalidade de ensino e aprendizagem, o que se busca tratar a seguir.

2.2 Competências para a educação a distância

Inicia-se por mencionar que para fins de embasamento, vale comentar a aceção primeiramente do termo “competência” segundo alguns vieses. Belluzzo (2007) introduz que, na Idade Média, a expressão “competência” pertencia à área jurídica, entendida como “a capacidade atribuída a alguém ou

a uma instituição para apreciar e julgar certas questões” (p. 29) e, por extensão, designava o reconhecimento social daquele que sabia se pronunciar sobre assuntos específicos. Depois, de forma mais genérica, principalmente no meio organizacional, passou a especificar a pessoa capaz de realizar atividades produtivas com efetividade (BELLUZZO, 2007).

No âmbito da Administração, Fleury e Fleury (2000, p. 17) fornecem o conceito de que competência “é um saber agir responsável e reconhecido, o que implica em mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor à organização e valor social ao indivíduo”.

Já no contexto da educação, Perrenoud (1997, p. 7) afirma que competência envolve agir com eficácia em um tipo de situação apoiando-se em conhecimento, mas sem se reduzir a ele, mobilizando conhecimentos a fim de enfrentar situações complexas, o que implica “capacitação e atualização dos saberes”.

Complementa-se, aqui, que as competências devem ser desenvolvidas não só individual, mas coletivamente, em grupo e sociedade, para que se coloquem recursos em ação em situações práticas. Enlaçando tais conceitos, para Zafirian, competência

é uma iniciativa sob a condição de autonomia, que supõe a mobilização de dois tipos de recursos: **os recursos internos pessoais** (adquiridos, solicitados e desenvolvidos pelos indivíduos em dada situação) e **os coletivos** (trazidos e colocados à disposição pelas organizações). (ZARIFIAN, 1999, 2001 e 2003 apud MIRANDA, 2004, on-line, grifo nosso).

Ao final, o autor lista algumas palavras-chave que definem a multidimensionalidade da competência: “iniciativa, responsabilidade, inteligência prática, conhecimentos adquiridos, transformação, diversidade, mobilização dos atores e compartilhamento” (1999, 2001 e 2003 apud MIRANDA, 2004, *on-line*). Tais termos, segundo seu entendimento, resumem a principal virtude da lógica da competência: “alçar o sujeito ao primeiro plano do processo do trabalho, centrando atenção sobre o indivíduo e suas qualidades”.

Pode-se dizer, por sua vez, que toda competência está relacionada intrinsecamente ao desempenho do indivíduo e sua cognição, relacionando-se com as atitudes, ações e comportamentos aplicados em um determinado fato ou contexto. Isso ocorre quando os profissionais conseguem se identificar como autores responsáveis pelas suas expectativas, sucessos, insucessos, aprendizagem e crescimento profissional, dentre outros, traçando um planejamento com objetivo claro no comprometimento consigo mesmos, o de estar preparados e atualizados para novos desafios, sejam eles sociais, profissionais, educacionais ou organizacionais.

A evolução das TIC impactou fortemente os processos educativos à medida que os estudantes passaram a ter acesso a informações por conta própria e de forma mais atrativa, e esse novo contexto passou a exigir novos processos de mediação para facilitar a compreensão crítica dos alunos diante da imensa quantidade de informações disponíveis.

Na opinião de Cordeiro, Rosa e Freitas (2006, p. 2):

Com o surgimento das tecnologias da comunicação e informação ampliaram-se os modelos, as possibilidades, a aplicação e, por que não dizer, também os desafios da EaD. O que antes estava restrito aos meios impressos e aos recursos eletrônicos ganhou adjetivos que a tornam hiper, multi, inter, mega, meta... A era da internet, sem dúvida, é responsável por esse novo salto na educação a distância. Mas apesar de todas estas mudanças continuam a existir elementos comuns entre os vários modelos e possibilidades de EaD: o ensino e a aprendizagem.

Além disso, aponta-se, na literatura especializada para um perfil de professor que não abandona os conteúdos, porém, o faz ajudando o estudante a articular os conhecimentos, prestando atenção às suas dificuldades e a seus avanços, auxiliando-o a compreender sua maneira de apreender. Segundo Masetto (2003), é assim que o processo de ensino-aprendizagem, pensado e construído de modo mais individualizado, busca adaptar os conteúdos às diferentes possibilidades de assimilação, sejam visuais, auditivas ou sensoriais. A complexidade da docência se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdo, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, habilidades e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (SOARES; CUNHA, 2010).

Tem sido demonstrado também que as práticas de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes ainda podem ser consideradas muito tradicionais e que encontram barreiras para promover o protagonismo e a autonomia necessários para esses profissionais no mundo atual. Assim, questiona-se se existe a possibilidade de mudar esse cenário – o que nos leva a refletir sobre o atual e grande desafio no ensino superior, em especial no Brasil, país de paralelos e contrastes, residindo em duas dimensões: é preciso responder às necessidades de preparar as pessoas para se inserirem no mundo dos saberes e das técnicas em contínuas e ágeis mudanças; e, ainda, formá-las para viver no mundo onde existem permanente crises de valores. Isso nos leva a questão da competência no ofício da educação e, em especial, na área em foco, quando se trata de ensino *on-line* e do trabalho dos professores conteudistas.

Mas quem seriam esses profissionais no cenário atual de transformações e na era digital em que vivemos?

Na visão de Cordeiro, Rosa e Freitas (2006, p. 4):

O conteudista é o profissional que possui domínio sobre determinado assunto. Geralmente professor e especialista, mestre ou doutor, com experiência em disciplinas afetas aos objetos de estudo do conteúdo. A este profissional é encomendado um texto que reflita seu saber, mas que também expresse as necessidades do projeto de EaD ao qual está atendendo.

Os mesmos autores mencionam que

Assim como o avanço tecnológico exige o acompanhamento das novidades para melhorar cada vez mais as ferramentas disponíveis ao aluno, o trabalho do conteudista também deve se pautar por uma atenção acurada e continuada para com sua própria formação e aperfeiçoamento. (2006, p. 9).

Além disso, vale lembrar que não basta somente que as TIC sejam disponibilizadas, mas é também necessário que os professores conteudistas, enquanto elaboradores de material didático, utilizem as ferramentas disponíveis em novas abordagens. A elaboração do material deve se basear também em estratégias que promovam a participação autônoma do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, deve contemplar o desenvolvimento da cidadania e da ética, oferecendo mecanismos independentes e complementares de

motivação para o desenvolvimento de atitudes e valores, de forma a aprofundar o sentimento de pertencimento a uma coletividade e de responsabilidade social (BICUDO; RODRIGUES, 2011).

Logo, o conteudista é, ainda, um professor, e sua participação no planejamento e desenvolvimento do material está relacionada ao trato do conteúdo, validando as questões em torno deste durante as etapas de análise, desenho e desenvolvimento, o que requer competência. Portanto, pode-se dizer que:

A competência de um conteudista na solução de um problema educacional, no caso a construção de um material didático, é a produção de um conteúdo multimídia. Para isso, se requer habilidades para diversas tarefas: analisar os objetivos, o público-alvo e o perfil da instituição; planejar a estrutura e o fluxo da informação, a organização e distribuição da carga cognitiva; e, ao produzir o conteúdo utilizando gráficos, cuidar da interface textual e gráfica, apresentar o conteúdo de diversas formas (tabelas, banco de dados, mapas conceituais, como também, recursos audiovisuais e multimídia) por meio de uma conversa/diálogo didático-instrucional (BICUDO; RODRIGUES, 2011, s.p.).

É importante salientar, então, que o professor conteudista atua como figura principal de uma equipe multidisciplinar na confecção do material. Sobre isso, os referenciais de qualidade para cursos a distância propostos pelo MEC (BRASIL, 2003) alertam que é um erro considerar que instituições EaD podem dispensar o professor, uma vez que parece comum a ideia de que programas *on-line* não têm professor. Sua função nessa modalidade de ensino vai além da escrita de apostilas e expande para a mediação, elaboração da proposta do curso, curadoria de conteúdo, coordenação do curso, acompanhamento *on-line* síncrono, entre outros. Todavia, também são aprendentes, pois quando decide trabalhar com tecnologias na educação a distância, o professor passa a ser aprendiz de diferentes linguagens e modos de comunicação, aprende a gerenciar a sala aula de uma outra forma e a conviver com “alunos que eventualmente conhecem mais a tecnologia do que eles mesmos, estabelecendo uma relação de aprendizado recíproco” (BRASIL, 2003, p. 8).

Os referenciais do MEC também não nos deixam esquecer de que a educação se faz com e para pessoas. “Por trás de um software inteligente, de

um impresso instigante, de uma página multimídia bem montada, de um vídeo motivador, existem a competência e a criatividade de educadores” (p. 8), que devem ser capazes de

[...]

- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia etc. básicas e complementares;
- e) elaborar textos para programas a distância;
- f) apreciar avaliativamente o material didático antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado etc., indicando correções e aperfeiçoamentos;
- g) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos;
- h) autoavaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de curso ou programa a distância; i) fornecer informações aos gestores e outros membros da equipe no sentido de aprimorar continuamente o processo. (BRASIL, 2003, p. 8-9).

Portanto, tem importância descrever, em especial, a competência do professor com relação à produção de conteúdo para EaD.

2.2.1 Competência em produção de conteúdo EaD

No ensino remoto, a mediação tem natureza pedagógica e comunicacional: pedagógica porque se fundamenta na educação e no processo ensino-aprendizagem, e comunicacional porque envolve diferentes canais e meios de relação entre aprendente e professor (por exemplo, de forma síncrona ou assíncrona, receptiva ou interativa, individualizada ou socializada) (ABED, 2012).

Nesse cenário, para que essa mediação pedagógica aconteça, é preciso pensar em conteúdos com características que permitam interatividade, e tal preocupação deve permear toda a ação educativa, especialmente no desenvolvimento do material didático e na seleção do modelo textual e dos recursos que o acompanham. Esse conteúdo deve incluir informações de natureza verbal, imagética, hipertextual etc., bem como compreender temas que estimulem o desenvolvimento e/ou aprimoramento das competências do aprendente.

Em Lima e Santos (2017, *on-line*) encontram-se elementos importantes a serem considerados na produção do material didático e que também norteiam uma reflexão sobre as competências requeridas para atuar nessa área:

- Identificação de demandas associadas aos arranjos produtivos locais;
- Características identificadas no levantamento do perfil do público-alvo;
- Condições objetivas de infraestrutura para o desenvolvimento de cursos;
- Potencialidades e limitações das linguagens de cada uma das mídias;
- Definição clara de objetivos gerais e específicos orientadores da aprendizagem;
- Equilíbrio entre formação profissional e formação humanística;
- Consideração das características de representação da brasilidade;
- Desenvolvimento da afetividade, da cidadania e da ética;
- Possibilidade de parcerias na produção interinstitucional do material didático;
- Conservação do material didático produzido em um repositório para ser alimentado pelas instituições de ensino;
- Integração das diversas mídias, buscando a complementariedade.

Quanto à mediação comunicacional, na EaD ela acontece por meio do texto, da videoaula, de um vídeo temático ou pela interação do professor com o aluno por videoconferência, por exemplo, pois “se a comunicação é imprescindível na educação em geral, ela também o é, de forma especial, na EaD. Nesta, a comunicação é mediatizada e exige que o tratamento dos conteúdos e os recursos sejam adequados ao público para que seja efetiva” (ABED, 2012, p. 13). É neste ponto que se faz necessário destacar a figura do conteudista de material para cursos *on-line*, bem como retomar o questionamento central do problema da presente pesquisa: como alcançar a competência em informação e midiática e criar boas práticas para o professor conteudista desenvolver suas atividades a fim de atender os objetivos de ensino e aprendizagem dos cursos *on-line*?

A fim de sistematizar e amplificar a reflexão sobre essa e outras questões que norteiam a prática do ensino remoto, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) desenvolveu um documento com matrizes e referenciais teóricos, e sobre o produtor de material didático, lê-se:

Quem irá produzir os recursos didáticos? A elaboração dos recursos didáticos exige a competência dos produtores e um domínio das linguagens dos meios selecionados para uma efetiva comunicação. Atualmente, a ampla acessibilidade a recursos tecnológicos, o domínio cada vez maior da produção em diversos meios de comunicação como vídeos, animações, fotos e apresentações, levam, cada vez mais, as pessoas a se aventurarem em produções experimentais e, às vezes, conseguem, surpreendentemente, bons resultados. [...] Contudo, para diminuir o risco de fracasso em ações de EaD, é recomendável prever a produção dos recursos didáticos por profissionais experientes. (2012, p. 49).

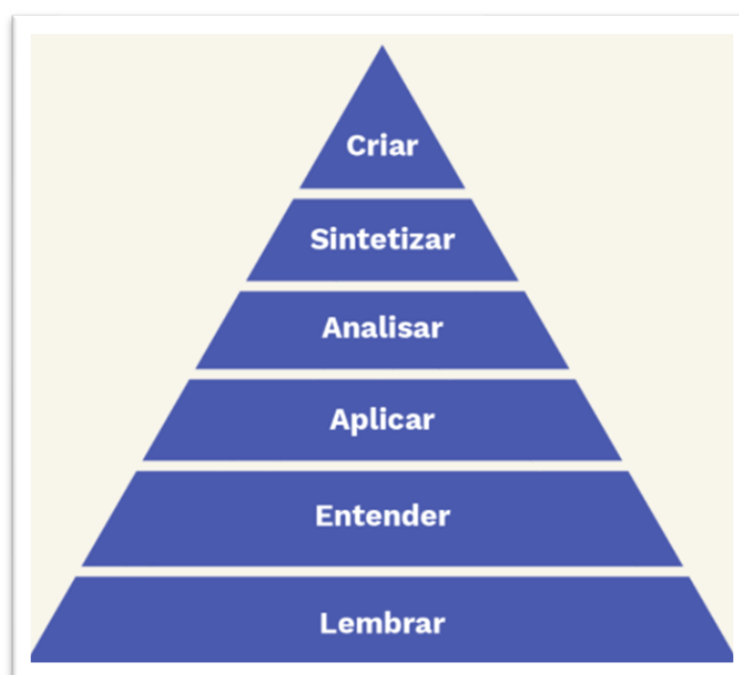
O professor conteudista (ou “autor”), para Filatro e Cairo (2015), é a figura central dessa modalidade de ensino, pois se trata de um especialista na sua área de conhecimento cujo texto produzido serve de base para outras atividades educacionais tais como roteirização das aulas e produção de mídias. As competências do conteudista devem ser compreendidas não como algo definitivo e acabado, e sim que estimulem “a pesquisa e a construção de novas formas de produção e de projetos de EaD e das ações de mediação educacional contando com a introdução de novas tecnologias” (p. 70). Essa interpretação de que as competências do profissional estão em constante transformação permite revisá-las e ajustá-las sempre que a necessidade prática exigir, contribuindo para a percepção da qualidade do material *on-line*.

Neste ponto, é necessário registrar que, com os objetivos de aprendizagem determinados de acordo com o projeto do curso, o conteudista deve selecionar e delimitar o conteúdo a ser passado ao aprendente e trabalhar o nível de aprofundamento do assunto. Para isso, a ele compete conhecer e definir parâmetros taxonômicos principalmente no que se refere à quantidade de conteúdo disponibilizado para que não ocorra sobrecarga cognitiva (LIMA, SANTOS, 2017). O domínio Cognitivo, nível da Taxonomia de Bloom⁴ usado com

⁴ Em 1956, Benjamin Bloom, pedagogo e psicólogo da Universidade de Chicago, desenvolveu a Taxonomia de Bloom, a fim de categorizar os objetivos educacionais. Essa taxonomia tornou-se uma ferramenta fundamental para estruturar e compreender o processo de aprendizagem. Nela, Bloom propõe que este último se encaixasse em um dos três domínios psicológicos, o Cognitivo (os outros dois são o Afetivo e o Psicomotor). A Taxonomia de Bloom segue o processo de pensamento: você não pode entender um conceito se não se lembrar dele primeiro e, da mesma forma, não pode aplicar conhecimentos e conceitos se não os entender. Em 2001, o

mais frequência nos estudos dos objetivos educacionais, observa o processamento de informações, conhecimento e habilidades mentais, e pode servir como um instrumento bastante útil no desenvolvimento de competências na produção de material EaD. Na versão revisada da Taxonomia, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma completa e satisfatória, é preciso que o objetivo do material apresentado ao aluno atinja os seguintes níveis: lembrar, entender, aplicar, analisar, sintetizar e criar. A imagem 1 mostra a disposição dessas atividades cognitivas em forma piramidal.

Figura 1 – Níveis da Taxonomia de Bloom



Fonte: a pesquisadora, com base em Churches, 2009

Considerando a rápida evolução tecnológica e sua influência na educação, Churches (2009) propõe uma aplicação da Taxonomia de Bloom com foco no uso das TIC e dos meios digitais. No Quadro 2, faz-se um compilado das aplicações que o professor conteudista pode utilizar para contemplar cada um dos níveis cognitivos de aprendizado segundo Bloom.

estudo original de 1956 foi revisado por um novo grupo de psicólogos cognitivos, teóricos e pesquisadores da área da Educação (CHURCHES, 2009, *on-line*. Tradução nossa).

Quadro 2 – Quadro conceitual da aplicação da Taxonomia de Bloom aos objetivos da EaD

NÍVEL TAXONÔMICO	CONCEITO	APLICAÇÕES
1 - LEMBRAR	<p>Inclui lembrança de conceitos básicos tais como a habilidade de contar, explicar, repetir ou memorizar fatos. A lembrança é evidenciada quando a memória é usada para produzir definições, fatos ou listas, ou para citar ou recuperar material.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar <i>bullet points</i> (●), que é análogo à listagem, mas funciona com mais eficácia em textos em formato digital; • Usar o marcador de texto, ou <i>highlighter</i>, para destacar palavras e conceitos-chave ou incentivar o aluno a usar tal recurso em materiais editáveis a fim de fortalecer sua memória; • Inserir no material mapas mentais, <i>flashcards</i>, ferramentas de apresentação, exame/quiz, atividades na <i>Web</i> de preenchimento de espaços em branco etc. • Pesquisar ou “<i>googling</i>”. Hoje, os mecanismos de busca são elementos essenciais na pesquisa de conteúdo para diversificar as fontes – desde que confiáveis – e ampliar a leitura de mundo do aluno, fazendo com que ele tenha contato com informação tanto teórico-científica quanto prática (por meio de estudo de casos reais, por exemplo).
2 - ENTENDER	<p>É o nível no qual os estudantes podem explicar ideias ou conceitos usando habilidades tais como interpretação, classificação, comparação, síntese e inferência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar pesquisa avançada (como a busca booleana com indicadores AND (E), OR (OU) ou NOT (NÃO)) e refinar pesquisas para atender às necessidades do nível do conteúdo do curso; • Propor ao aluno atividades de diário de bordo ou blog-jornalismo, em que ele “conversa”, “relata” um diário sobre uma tarefa específica. Isso mostra uma compreensão básica da atividade que está sendo relatada. O blog ajuda a desenvolver o pensamento de ordem superior quando usado para discussão e colaboração; • Fazer comentários e anotações no material e instruir que o aluno faça o mesmo. Hoje, há uma variedade de ferramentas que permitem ao usuário comentar e anotar em arquivos PDF e outros documentos. O usuário desenvolve a compreensão simplesmente comentando nas páginas. Embora pareça trivial como fazer anotações

		em um papel, escrever notas em páginas na <i>Web (social bookmarking)</i> é mais poderoso, pois elas podem ser vinculadas e indexadas.
3 - APLICAR	Utilizar a informação em situações novas como resolução de problemas, implementando planos de ação ou desenhando ideias, baseado em conhecimento prévio.	<ul style="list-style-type: none"> • Propor exercícios em que o material previamente estudado seja usado no desenvolvimento de produtos, modelos, apresentações, entrevistas e simulações; • Inserir no material jogos como meio educacional (ou gamificação). O aluno que manipula ou opera um jogo com sucesso demonstra compreensão de processos e tarefas e aplicação de habilidades. • Ter conhecimento de editores de texto (<i>Notepad++</i>, <i>Sublime</i>, <i>UltraEdit</i>), de ilustração (<i>Corel</i>, <i>Adobe</i>, <i>Paint</i>, <i>Inkscape</i>), de som (<i>Audacity</i>) e de apresentação multimídia (<i>Google Docs</i>, <i>Skype</i>, <i>Meet</i>).
4 - ANALISAR	Levar a fazer conexões entre ideias, diferenciar opiniões contrastantes, examinar novas evidências e conduzir experimentos para validar uma hipótese. As ações mentais desse processo incluem diferenciar, organizar e atribuir, bem como a habilidade para diferenciar componentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir material que esteja decomposto em partes conceituais e determinar como elas estão inter-relacionadas entre si, com uma estrutura completa ou com um propósito específico. • Em cursos híbridos, propor atividades de sala de aula invertida, em que o aluno estuda o conteúdo a partir de videoaulas e outros recursos disponibilizados pelo professor, e • a resolução das atividades, ocorre no momento de aula síncrona. • Propor ao aluno a coleta de informações da mídia, fazer pesquisas e enquetes (usando o <i>Google Forms</i>, por exemplo), produzir diagramas de causa e efeito, fazer análises usando o método de planejamento estratégico SWOT, Diagrama de Venn e o método de 6 perguntas (o que, quem, quando, onde, como, porque).

<p>5 - SINTETIZAR</p>	<p>Justificar uma posição ou decisão, criticar pontos de vistas distintos e avaliar o valor das ideias que apoiam determinado ponto de vista. Fazer julgamentos com base em critérios e padrões usando verificação e crítica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criar <i>blogs</i> e outros espaços digitais para publicar postagens de chamar os alunos para comentarem. Bons <i>posts</i> (e comentários) não devem ser entendidos como uma linha simples de raciocínio, mas como falas estruturadas e construídas para avaliar o tema ou conceito da aula. • Moderar fóruns de discussão, salas de bate-papo, painéis, troca de e-mails, grupos de mensagens de texto e multimídia (<i>WhatsApp, Telegram, Instagram</i>) e trabalhos em rede (<i>Trello, Edmodo, Moodle, Google Drive</i>). • O professor conteudista deve atuar como um moderador de avaliação de alto nível e deve ser capaz de avaliar uma postagem ou comentário de várias perspectivas, avaliando seu mérito, valor ou relevância.
<p>6 - CRIAR</p>	<p>O topo da pirâmide envolve unir elementos para formar um todo coerente e funcional; gerar, planejar ou produzir para reorganizar elementos em um novo padrão ou estrutura original.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O professor pode propor a produção de uma obra, performance ou produto. Esse envolve processo exige que o aluno tenha uma visão do todo, compreenda os componentes e misture-os em um produto coeso. • Publicação de textos em formatos digitais, <i>videoblogging</i> (blogs de vídeo com Blogger, Wordpress, Edublogs), criação de Wikis (páginas editáveis usada por uma equipe para colaborar com conteúdo sobre um assunto), produzir filmes. Produzir filmes (<i>Movie Maker, Adobe Premier</i>, editores de <i>smartphones</i>) e histórias em quadrinhos, criar <i>podcasts</i> (<i>Audacity, Podcasting</i>, editores de <i>smartphones</i>) e jogos (<i>Gamemaker, Genially</i>).

Fonte: a pesquisadora, adaptado de Churches (2009) e Dutra (2020)

Após a leitura do Quadro 2 é possível perceber como o impacto da colaboração em suas diferentes formas tem uma forte influência na aprendizagem, mas, como já comentado, para que não aconteça uma sobrecarga cognitiva, o conteudista deve ser criterioso na escolha do conteúdo, cuidando para que as ferramentas e metodologias sejam realmente pertinentes para o aluno. Todavia, a fim de agregar conhecimento, é importante também que

ele possa sugerir materiais complementares para incentivar o aluno a buscar outros conteúdos e oportunizar o contato com outros meios (LIMA; SANTOS, 2017), e é por isso que é de competência do professor ter conhecimento das tecnologias disponíveis, bem como de instrumentos tais como a Taxonomia de Bloom, a fim de contribuir para a formação que o aluno EaD almeja.

2.2.1.1 O texto como elemento de mediação no ensino a distância

No ensino presencial, especialmente no superior, não é raro o material escrito ser utilizado apenas como um recurso de apoio para a fala, para a exposição oral do professor, e com alguma frequência nem chega a ser utilizado em sala de aula. Na EaD, porém, o material didático é o elemento essencial, senão central, da mediação professor-aluno.

Encontramos em Coll e Monereo (2010, p. 31) que o papel do professor-corresponde a ser “seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões”. Dessa forma, o professor não é um mero transmissor, mas é agente mediador, que integra o processo do conhecimento, sendo partícipe na formação do aluno, que neste momento passa a ser protagonista da sua própria formação.

No atual processo de virtualização do ensino, o professor se vê diante da tarefa de assumir a autoria dos textos que serão a base de suas aulas e da aprendizagem que ele pretende construir com seus alunos, agora física e cronologicamente distantes. A tradição histórica, porém, nos mostra que os docentes, no geral, sempre lecionaram com material que já lhes chega pronto, o que, segundo Zavam (2013), faz com que se habituem a reproduzir o que está ali determinado e alimenta a cultura do livro didático e da fotocópia.

Além disso, nos cursos a distância, na prática percebe-se que até mesmo professores que dominam a escrita científica e têm textos em forma de artigos, dissertações e teses sentem o peso do desafio e acabam por transpor para o papel uma mera exposição de conteúdos ou um texto parecido ou idêntico a uma publicação científica. Sobre essa transposição didática, Lima e Santos (2017, p.

109) explicam que se trata de uma “conversão de conhecimentos científicos historicamente construídos em objetos ‘ensináveis’, isto é, em condições de serem entendidos e aprendidos e ressignificados pelos alunos”.

A fim de dar forma a esses objetos ensináveis e colocá-los em uma situação real mais próxima do instrucional e mais distante do acadêmico, e para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, o professor conteudista deve eliminar termos e expressões característicos do gênero argumentativo/científico que não funcionam bem no gênero explicativo e linguagem dialógica instrucional que o texto didático exige. A expressão “linguagem dialógica” emerge da constatação de Bakhtin (1999, p. 98) de que “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”, e que é, em sua essência, um diálogo, uma vez que é elaborada visando uma ação responsiva do interlocutor. Assim, neste trabalho, usamos “linguagem dialógica instrucional” para se referir à (re)construção do texto/fala e a utilização da dialogicidade explícita para fins didático-instrucionais, conforme Piva Jr. *et al.* (2009). Em síntese, trata-se de um circunlóquio comumente encontrado em materiais didáticos que o conteudista provavelmente adaptou de artigos acadêmicos por ele escritos. Veja alguns exemplos no Quadro 3.

Quadro 3 – Exemplos de adequação de enunciados da linguagem científica para a linguagem dialógica instrucional

Texto do professor conteudista (linguagem científica)	Texto editado durante a revisão (linguagem dialógica instrucional)
Pretende-se, com este trabalho, abordar os aspectos fundamentais dessa gestão: a demonstração financeira, destinada a atender aos interesses dos usuários dessa informação.	Pretende-se, com este trabalho, abordar Nesta disciplina/aula/tópico/, vamos estudar os aspectos fundamentais dessa gestão: a demonstração financeira, destinada a atender aos interesses dos usuários dessa informação.
A partir do acima exposto, pode-se inferir, por ora, que o sistema suplementar de saúde representa os serviços prestados por seguradoras que se especializam em seguros de saúde.	A partir do acima exposto, pode-se inferir, por ora, que Logo, o sistema suplementar de saúde representa os serviços prestados por

	seguradoras que se especializam em seguros de saúde.
A luz dessas reflexões, pode-se depreender que o papel do gestor é verificar as melhores estimativas feitas em anos anteriores.	A luz dessas reflexões, pode-se depreender que Dessa forma , o papel do gestor é verificar das melhores estimativas feitas em anos anteriores.
O esquema acima permite que observemos o processo que viemos discutindo até o momento , para a implementação de um modelo de Gestão de Pessoas com base em competências.	O esquema acima permite que observemos o processo que viemos discutindo até o momento, Observe que o esquema acima mostra o processo de implementação de um modelo de Gestão de Pessoas com base em competências.
Ao nos apropriarmos desses conceitos e ampliando ainda mais essa lente de observação, Chiavenato (1999) aborda que a administração é a condição racional das atividades de uma organização (...)	Ao nos apropriarmos desses conceitos e ampliando ainda mais essa lente de observação, Chiavenato (1999) aborda que Para Chiavenato (1999), a administração é a condição racional das atividades de uma organização (...)
A saída (<i>output</i>), por sua vez, constitui-se daquilo de que resulta o processamento.	A saída (<i>output</i>), por sua vez, constitui-se daquilo de que resulta é o resultado do processamento.

Fonte: a pesquisadora, com base em materiais reais por ela editados

Não se trata, aqui, de questionar o valor da linguagem científica ou de subestimar a capacidade de absorção vocabular do aprendente, mas de pontuar a importância da escolha dos gêneros textuais e de reforçar que uma das características da modalidade de ensino *on-line* é a adoção de um discurso textual dialógico instrucional que aproxime o leitor/aluno de seu interlocutor e cause o mínimo de ruído, favorecendo, assim, a metodologia pedagógica. A questão será retomada de forma mais abrangente na Seção 4, “Dialogismo e especificidades do material didático para cursos *on-line*”, em que abordaremos o tema sob o viés da comunicação diária e dos gêneros do discurso de Bakhtin (1999).

Essa preocupação com o texto é justificada por ser o principal meio didático nos cursos a distância, uma vez que é oferecido em forma de livro para que o aluno consulte a qualquer momento no ambiente virtual de aprendizagem, e sua qualidade deve ser assegurada principalmente quando pensado não como

simples entrega de conhecimento, mas como estímulo à autonomia e à melhor formação do indivíduo (ZAVAM, 2013).

Para que o professor conheça as estratégias adequadas à mídia impressa, há instituições que promovem cursos rápidos de formação ou disponibilizam manuais e *templates* com instruções de como estruturar as aulas, mas que de pouco adiantam se o professor não dominar a linguagem dialógica instrucional e outras especificidades da modalidade.

Diante do exposto, é necessário um olhar mais cuidadoso sobre as competências inerentes ao professor conteudista, com destaque à competência em informação e midiática, como um diferencial para a elaboração e aplicação de materiais didáticos em cursos *on-line*.

2.3 Principais recursos didático-pedagógicos para o EaD

O uso dos materiais didáticos remonta a tempos muito distantes do presente. É tão antigo quanto o próprio processo de ensino. Porém, somente quando – em face da necessidade de formar indivíduos com habilidades fundamentais exigidas pelo novo modelo de sociedade, por ocasião do processo de Revolução Industrial no século XIX, é que os sistemas de ensino passaram a fazer uso generalizado de manuais, livros-textos e outros materiais” segundo Lima e Santos (2017, p. 105-107).

Desde então, ainda de acordo com esses autores, ocorreu uma grande evolução nos meios e recursos didático-pedagógicos, em particular dos materiais impressos, sendo que o livro era o único recurso, mas, à medida que houve o avanço das TIC de modo geral, os sistemas de ensino foram incorporando outros meios, tais como: recursos de imagem, áudio, vídeo e, mais recentemente, os meios digitais.

Vale lembrar também que a Educação a Distância passou a incorporar esses recursos de diferente natureza e tem neles um diferencial de qualidade. Salienta-se que o MEC, em 2003, lançou os “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2003) tendo destacado que:

A experiência em cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação e informação. Cada recurso utilizado – material impresso, vídeo, programas televisivos, radiofônicos, videoconferências, páginas *web* e outros – tem sua própria lógica de concepção, de produção, de linguagem, de uso do tempo. Seu uso combinado deve ser harmônico e traduzir a concepção de educação da instituição de ensino, possibilitando o alcance dos objetivos propostos. (BRASIL, 2003, p. 11).

A importância na elaboração e no uso dos materiais e recursos didático-pedagógicos, envolve, entre outros fatores, a formação do professor que vai elaborar esse material e competências que são consideradas fundamentais na era digital.

Por outro lado, a utilização de recursos didáticos na prática do ensino dinamiza as aulas e, no contexto no ensino a distância, proporcionam uma experiência de aprendizado mais abrangente quanto a vencer as barreiras físicas e temporais das aulas virtuais.

Embora vários desses recursos – televisão, gravador, vídeo cassete, CD, DVD, retroprojetor etc. – como já mencionado, estivessem há décadas presentes no cotidiano da sala de aula, o desenvolvimento tecnológico resultou em novos produtos que consolidaram o papel do professor como tomador de decisão ao escolher qual recurso utilizar em cada circunstância e situação de aprendizagem; escolha esta determinada pela disciplina, pelas características da faixa etária e pelos apelos motivacionais dos alunos (QUIRINO, 2011). Ademais, a tela digital *on-line* não é um meio de transmissão de informação igual à tradicional televisão, pois requer um interlocutor participativo, colaborativo e autoral:

Ela é espaço de entrada e manipulação em janelas móveis, plásticas, em hipertexto e abertas a múltiplas conexões entre conteúdos e interagentes geograficamente dispersos, em tempos síncrono e assíncrono. Com a tela digital crescem gerações de utilizadores que tomam uma atitude autoral e colaborativa diante dos conteúdos abertos à sua intervenção, diante das interfaces que dependem do seu gesto instaurador para criar e alimentar a sua experiência comunicacional. (MOREIRA *et al.*, 2011, p. 02).

Assim, neste momento em que diferentes entidades estão desenvolvendo conteúdo educacional *on-line*, não podemos ignorar ou diminuir o valor educativo dos conteúdos e recursos digitais gerados por professores, alternativa que tem



sido possível graças às ferramentas baseadas na *Web 2.0*, pela facilidade de uso e pelas possibilidades de criação de atividades colaborativas entre alunos e professores (GONZÁLEZ, 2011). A familiarização com esses aplicativos facilita o planejamento e a organização das aulas devido à flexibilidade de acesso à Internet, à possibilidade de criar e inserir conteúdo simultaneamente e também por servir como suporte para atividades de pesquisa.



No contexto da presente pesquisa, é impensável falar de ensino virtual sem colocar em destaque o termo *e-learning* (de *electronic learning*, ou “aprendizado eletrônico”) que, por definição, é a oferta de programas de educação e de aprendizagem por meio eletrônico (RALEDUC, *on-line*, 2014). Foi a educação a distância que lançou as bases para o desenvolvimento do *e-learning*, que resolve dificuldades em termos de tempo, deslocamento e viagens, problemas comuns das aulas presenciais. Todavia, conforme pontua Dichanz (apud SOUZA, 2014), é legítimo querer aproveitar o tempo gasto no trânsito, nos transportes públicos, nas cantinas, no local de trabalho etc., mas precisamos encontrar estratégias e recursos pedagógicos congruentes com um ensino de qualidade, e não apenas lançar mão de qualquer opção digital para cumprir um protocolo do *e-learning*.

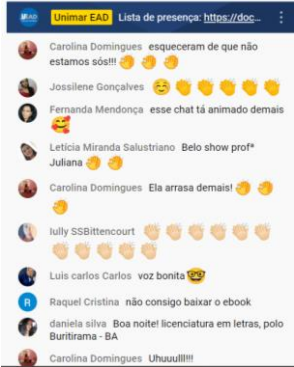

E quando se fala em *e-learning*, o propósito é abranger um amplo conjunto de aplicações e processos, tais como a aprendizagem baseada na *web*, treinamento baseado em computador, salas de aulas virtuais e colaboração digital (RALEDUC, *on-line*, 2014). Trata-se de um instrumento para formação por meio da Internet, que permite ao aluno interagir com o material de estudo usando vários recursos, e ao professor conteudista planejar e desenvolver conteúdo com maior liberdade de aplicação de metodologias e atividades que não seriam possíveis sem o advento das TIC.

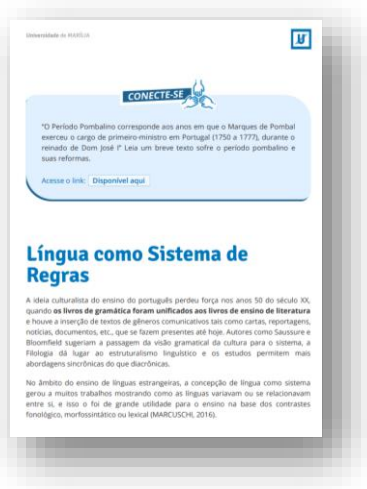

Retomando Dichanz (apud SOUZA, 2014, p. 428), devemos entender *e-learning* como “o conjunto de situações de ensino e ‘pacotes de informação’ para educação suplementar, disponíveis a qualquer hora, em qualquer lugar e que chegam aos aprendizes em formato eletrônico”. A seguir, listam-se e explicam-se os principais recursos para a apresentação de conteúdo e proposta de atividades que o professor tem à disposição para melhor planejar e aplicar seu plano de ensino EaD.

Quadro 4 – Principais recursos didáticos-pedagógicos para a apresentação de conteúdo e proposta de atividades em um curso *on-line*

Recurso	Aplicação	Vantagens
<p>M-LEARNING (MOBILE LEARNING)</p>  <p>freepik.com</p>	<p>Metodologia que utiliza dispositivos móveis tais como <i>smartphones</i> e <i>tablets</i> para viabilizar o ensino a distância por meio de ferramentas e aplicativos baixados no celular tanto por alunos quanto professores para, por exemplo, fazer <i>upload</i> e <i>download</i> de trabalhos e fazer atividades em grupo <i>on-line</i>.</p> <p>Interação entre alunos e entre alunos e professor por meio de WhatsApp e Telegram, solução de eventos que envolvem decisão coletiva com o uso do Google Forms e adoção de livros digitais com valores mais acessíveis que os impressos e leitura flexível com o Kindle são alguns exemplos práticos do <i>m-learning</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar por meio de qualquer aparelho conectado à Internet com comodidade e economia de tempo. • Motiva o aluno a ter contato com o conteúdo didático em diferentes momentos e localidades do dia por meio de acesso do <i>smartphone</i>, podendo utilizar inclusive os dados móveis em pontos em que não há conexão <i>wi-fi</i>. • Durante a aula virtual síncrona, o professor pode disponibilizar em tempo real materiais e links que julgar importantes ou que surgirem durante um debate com os alunos. • Entrega de material em formatos variados, prezando por alunos cuja aprendizagem é mais visual e gráfica.
<p>B-LEARNING (BLENDED LEARNING)</p>  <p>freepik.com</p>	<p>Modalidade híbrida de aprendizado cuja metodologia une aspectos <i>on</i> e <i>off-line</i>. Trata-se de um formato de aula que concilia encontros presenciais no espaço físico da instituição com atividades realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem.</p> <p>Sala de aula invertida, gamificação, debates e palestras em <i>chats</i>, estudos de caso, prática orientada e simulações são alguns exemplos práticos do <i>b-learning</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona atuação coletiva, em que os alunos visualizam os materiais na plataforma EaD e discutem os conteúdos em encontros presenciais. • Integra o uso das tecnologias ao formato tradicional de ensino, dando ao aluno mais tempo para analisar o conteúdo recebido. Assim, ele não se sente pressionado a formular ou responder questões quando não está preparado ou “inspirado” para tal.

		<ul style="list-style-type: none"> • Envolve a presença de um mentor ou tutor e, por isso, é um recurso bastante adotado em situações que exigem solução de problemas, interação face a face e comentários de um especialista sobre um tópico específico.
<p>TRANSMÍDIA</p>  <p>freepik.com</p>	<p>Conceito recente que significa “entre mídias”, emergente das discussões no ramo das publicações e do entretenimento. Engloba uma variedade de recursos categorizados como <i>edutainment</i> (combinação de educação e entretenimento) em que o conteúdo vai além dos limites de uma mídia isolada e possibilita uma pluralidade de leituras e discursos.</p> <p>Hiperlinks, <i>gifs</i>, QR codes (digital) usados em material impresso (analógico) e imagens clicáveis em um <i>smartphone</i> são alguns exemplos práticos de transmídia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permite que o aluno produza ou responda a algum tipo de conteúdo usando ferramentas de processamento de texto e captura de som e vídeo. • Permite que o professor responda a algum questionamento dos alunos em tempo real, em chats ou videoconferências, acessando mecanismos de busca, portais e sistemas de geolocalização (GPS).
<p>WEBCONFERÊNCIA</p>  <p>Arquivo pessoal</p>	<p>Sistema de comunicação síncrona cujo acesso se dá pela Internet. Seu uso justifica-se pela necessidade de se fazer uma transição de cursos centrados em conteúdos para cursos centrados no diálogo.</p> <p>Softwares tais como o Vmix e o OBS Studio são exemplos de programas usados para captura e edição de vídeo para <i>webconferência</i> transmitida pelo YouTube, por exemplo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o protagonismo e o engajamento do aluno por meio da interação entre seus pares e professores, além de estreitar a distância física entre eles. • A presença síncrona, mesmo que virtual, de professores e • alunos favorece a sensação de pertencimento ao grupo, promovendo • engajamento. • Traz ao ambiente acadêmico funcionalidades tais como economia de

		<p>tempo e de recursos para reunir</p> <ul style="list-style-type: none"> • professores e estudantes que precisam passar e receber instruções para desenvolver atividades. • Viabiliza a ampliação e discussão de pontos conceituais específicos com a participação de profissionais, autores e professores especialistas no assunto em questão.
<p>AVA (AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM)</p>  <p>Arquivo pessoal</p>	<p>O AVA é um software (ou sistema) de gestão e distribuição de conteúdo para o ensino a distância. Sua principal função é simular uma sala de aula, e dentro dessa plataforma se alocam as videoaulas e atividades que ficam disponíveis para os alunos.</p> <p>Canvas e Moodle são dois exemplos de plataformas para AVA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilita realizar transmissões ao vivo e permite a interação de duas vias – o aluno pode, através do <i>chat</i>, levantar dúvidas para o tutor, que serão explicadas para toda a turma na transmissão. • Favorece a personalização do ensino, pois algumas dessas plataformas contam com um sistema interno de e-mail para trocas de informações entre aluno e professor.
<p>VIDEOAULAS</p>  <p>Arquivo pessoal</p>	<p>Trata-se do principal recurso empregado na educação a distância. A duração costuma ser curta, para ser aproveitada em pequenos períodos disponíveis durante o dia e em telas menores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Otimiza o aprendizado tanto como complemento das aulas escritas quanto como base de estudo inicial antes de partir para a leitura do material escrito. • Pode ser implementado com legendas, textos e imagens que também constam do material escrito para uma melhor experiência visual e maior eficiência da proposta pedagógica. • Confere ao aluno a segurança de que há alguém “real” responsável pelo conteúdo da disciplina.

<p>TEXTO PARA MÍDIA IMPRESSA</p>  <p>Arquivo pessoal</p>	<p>Registro em material físico, apoiado basicamente na linguagem verbal e visual para apresentar conteúdo em estrutura linear.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Meio de fácil utilização e rápido acesso, que pode ser disponibilizado em formato PDF OU HTML em um AVA e baixado ou impresso pelo aluno para estudo <i>on</i> e <i>off-line</i>. • Acomoda grandes quantidades de informação, das mais simples às mais complexas, cuja estrutura sequencial de aulas orienta a lógica do aluno ao mesmo tempo que oferece uma visão geral do conteúdo por meio de sumário e recursos editoriais tais como caixas de destaque. • No texto, o conteudista promove um diálogo instrucional simulado por meio da linguagem dialógica e de imagens de caráter didático.
<p>E-BOOK (LIVRO DIGITAL) E ENHANCED E-BOOK (LIVRO DIGITAL ENRIQUECIDO)</p>  <p>Arquivo pessoal</p>	<p>Solução em formato digital que vem ganhando espaço inclusive nos programas federais de distribuição de livros didáticos do MEC. Embora o conteúdo geralmente seja o mesmo da versão para impressão em papel, sua materialidade se modifica devido à mídia utilizada (computador, celular ou <i>e-reader</i>), com várias camadas de telas, variantes dimensionais de leitura e navegação, além de recursos sonoros para acessibilidade para pessoas com baixa acuidade visual.</p> <p>O <i>enhanced e-book</i> inclui desde navegação hipertextual com links internos e externos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecem recursos imersivos tais como análise de tempo de leitura, compartilhamento de opiniões em redes sociais, caixas para anotação, links para verbetes de glossário, inclusão de repositórios de ilustração e animações para tornar o estudo mais leve e dinâmico.

Fonte: adaptado de Assayag *et al.* (2019), Blog Lyceum (2021), Filatro e Cairo (2015) e RALEDUC (2014)

Sabemos que as tendências atuais não param de evoluir e produzir recursos e aplicativos que muito contribuem para a experiência do ensino a distância. Para o professor conteudista, especialmente aqueles egressos do ensino presencial, o desafio está em convergir esses novos aplicativos em formas intuitivas de uso para que tanto ele próprio quanto os alunos possam usufruí-los ao ensinar e aprender. Isso requer a competência em informação e midiática, objeto de atenção da próxima seção.

3 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E MIDIÁTICA E SUA INTER-RELAÇÃO COM O ENSINO A DISTÂNCIA

3.1 Competência: considerações preliminares

Na atualidade, conhecimento, educação e sociedade conectada exigem dos cidadãos a gestão eficaz e eficiente de competências e habilidades específicas necessárias não somente para construir conhecimento contínuo, mas intervir na realidade social e gerar benefícios pessoais e coletivos. Essas competências são denominadas de Competência em Informação e Midiática (CIM).

Para Le Boterf (2003) os profissionais, de modo geral, necessitam de competências na utilização e combinação de vários saberes e qualidades, interagindo com suas aptidões e recursos fisiológicos e emocionais, conforme se sintetiza e explica a seguir:

- Saberes teóricos: consistem na compreensão e descrição dos procedimentos, das normas, leis e situações encontradas; visam compreender os processos da organização, para que o profissional, antes de executar, tenha pleno entendimento do que se pede; além de direcionar a ação e o conhecimento, podem ser transmitidos por meio da linguagem natural ou simbólica, formalizando esse conhecimento e preparando o profissional no uso dos saberes técnicos atrelados à prática.
- Saberes do ambiente: consistem na intervenção e ação dos profissionais dentro do ambiente, se utilizando de um conjunto de saberes aplicáveis tanto neste contexto como no gerenciamento do processo, na cultura organizacional, produtos, serviços, equipamentos e sistemas, pesquisas de mercado e consumidores, dentre outros que compõem esse contexto organizacional.
- Saberes procedimentais: dispõem de regras para proceder ou agir, visando a descrição de instruções para ação futura de maneira explícita; podem ser utilizados individual ou coletivamente, gerando novos saberes resultantes de sistemas formais voltados à formação ou a educação.

- Saber-fazer formalizado: consiste em condutas, métodos e instrumentos formalizados; o profissional aplica na prática o conhecimento transmitido pela organização e que são empregados no domínio dos instrumentos, uso da sua habilidade e capacidade para desempenhar corretamente suas atividades e tarefas.
- Saber-fazer empírico: origina-se de ações desempenhadas na prática, intermediadas por experiências e aprendizagens vividas, em que os indivíduos foram adquirindo e acumulando esse conhecimento, resultando no conhecimento empírico ou tácito;
- Saber-fazer cognitivo: decorre de ações implícitas e interiorizadas pelos indivíduos, além da sua capacidade intelectual e de sua interação com o ambiente ou meio que proporcionou a construção, dedução, indução e condicionamento registrado na memória, de modo que determinado comportamento se manifesta.
- Saber-fazer relacional: necessita do saber-fazer cognitivo para resolver problemas, interagindo com operações mentais, pensamento racional, linguagem natural e simbólica que gere o comportamento.
- Aptidões ou qualidades: são atributos ou qualidades pessoais de cada indivíduo, também caracterizadas como competências comportamentais, tais como a força para convencer, curiosidade para alcançar informações, proatividade e outros; identificar tais qualidades que esse indivíduo possui no contexto profissional vai além do saber-fazer, mas implica em saber ser e ocorre por meio das atitudes, iniciativas, soluções de problemas e autoconfiança de cada pessoa no desempenho de suas atividades.
- Recursos emocionais: a capacidade e habilidade individuais estão atreladas à capacidade emocional, existindo uma forte relação do raciocínio com a emoção, o que permite que o indivíduo tome decisões em um período curto de tempo, além de reduzir as opções e identificar as alternativas aplicadas em ações.
- Recursos do meio: são recursos externos, utilizados pelo indivíduo para construir sua competência, como máquinas, equipamentos, redes, tecnologia e mídia, além de outros; esse profissional incorpora esses recursos para executar suas atividades gerando informação e conhecimento.

Segundo Gramigna (2007, p. 25), existem algumas premissas que envolvem a competência e que poderão ser aplicadas e divulgadas na organização até que façam parte da cultura geral, incorporando-se nas atitudes e no comportamento de todos:

1. Conscientização de que cada tipo de negócio necessita de pessoas com perfis específicos. 2. Crença de que cada posto de trabalho existente na empresa tem características próprias e deve ser ocupado por profissionais que apresentem um determinado perfil de competências. 3. Reconhecimento de que aqueles que ocupam funções gerenciais são responsáveis pela oferta de oportunidades que permitam o desenvolvimento e a aquisição de novas competências. 4. Percepção de que sempre haverá a demanda para o desenvolvimento de novas competências e o que hoje é essencial para a boa execução de um trabalho poderá agregar novas exigências amanhã (GRAMIGNA, 2007, p. 25).

Isso posto, faz-se um recorte para a CIM, a seguir.

3.2 Competência em informação (Colnfo): um olhar sobre a educação

Desde suas origens, várias terminologias foram utilizadas inicialmente para o termo competência em informação (Colnfo), dentre elas, podemos citar *information literacy*, competência informacional ou informativa, competência em informação, alfabetização informacional, letramento informacional, além de outras, de acordo com Belluzzo (2005). Entretanto, em trabalho desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) especialistas discutiram e recomendaram que a tradução do termo *information literacy* para o português do Brasil seja competência em informação (HORTON JR., 2013, 2015.). Desse modo, assim é denominado nesta dissertação.

A partir dos anos de 1970, quando o norte-americano Paul Zurkowski o apresentou pela primeira vez, o conceito de competência em informação (*information literacy*) vem ganhando diferentes contribuições teóricas, entendida como instrumento de acesso à informação (ZURKOWISKI, 1974), fator de emancipação política, cidadania e responsabilidade social no uso competente da informação (CAMPELLO, 2003), instrumento tecnológico informacional e

instrumental (SANTOS, 2011) e processo para aprendizagem contínuo ao longo da vida (UNESCO, 2016).

Um dos primeiros conceitos sobre competência em informação surgiu em 1989, com a *American Library Association* (ALA) que buscou ampla divulgação e conseguiu a aceitação. Para melhor compreensão do conceito, observa-se que:

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e possuir a capacidade de localizar, avaliar e utilizar eficazmente a informação necessária. [...] Em última análise, as pessoas alfabetizadas em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Eles sabem como aprender porque sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usar as informações de tal forma que outras pessoas possam aprender com eles. São pessoas preparadas para a aprendizagem ao longo da vida, porque eles sempre podem encontrar em mãos as informações necessárias para qualquer tarefa ou decisão (ALA, 1989, p. 1, tradução nossa).

Ainda, no que diz respeito à competência em informação, ressalta-se que envolve o acesso e uso inteligente da informação para a construção de conhecimento, salientando-se que Bruce (2003) apresenta sete concepções para a mesma, explicando que essa competência está relacionada com as experiências e concepções vivenciadas em uma determinada situação pelas pessoas, destacando-se, em síntese, o que segue:

- Concepção baseada nas tecnologias da informação: a ColInfo é percebida no indivíduo quando ele habilmente faz uso da tecnologia da informação para acesso e recuperação da informação, gerando conhecimento e comunicação da informação.
- Concepção baseada nas fontes de informação: a ColInfo é constatada na capacidade do indivíduo em acessar e conhecer as fontes informacionais, independentemente de seu formato, considerando-se que pessoas também são consideradas como fonte.
- Concepção baseada no processo da informação: a ColInfo é considerada na realização de um processo, quando exige do usuário a aplicação e execução de estratégias, a fim de suprir a falta de conhecimento ou de informação ou a maneira de lidar em novas situações.

- Concepção baseada no controle de informação: a ColInfo é considerada como controle das informações, almejando proporcionar ao usuário influência e controle sobre a informação. O armazenamento, processamento e a facilidade de recuperação das informações são assegurados no momento da seleção, baseadas no seu valor para uso presente e futuro pelos usuários.
- Concepção baseada na construção de conhecimento: a ColInfo é considerada como base para a construção de conhecimento individual ou pessoal, necessitando que o usuário analise e avalie de maneira crítica a informação obtida.
- Concepção baseada na extensão de conhecimento: a ColInfo é considerada na associação entre trabalho, conhecimento e perspectivas pessoais, gerando ideias e conceitos novos pelas pessoas. Também está relacionado à competência dos indivíduos o fazer uso da informação de maneira intuitiva, criativa e inovadora.
- Concepção baseada no saber: a ColInfo é percebida pela maneira inteligente em que a informação é utilizada para gerar benefícios a todos; reporta-se aos valores pessoais adotados, crenças, atitudes, julgamentos, decisões, pesquisa e capacitações. Quando empregada de maneira inteligente, a informação transcende a outros contextos (históricos, temporal ou sociocultural), gerando uma ampla e inovadora experiência (BRUCE, 2003, p. 279-284).

De acordo com Dudziak (2003), a ColInfo busca o alcance da formação de pessoas que, em síntese:

- Saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão: a pessoa consegue identificar sua necessidade de informação, as fontes informacionais de modo amplo e profundo; suas tomadas de decisões são embasadas em um planejamento que avalia custo e benefício para execução de seus objetivos;
- Conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma efetiva e eficaz: o indivíduo competente em informação compreende e sabe utilizar as diversas mídias informacionais como jornais, revistas, internet e a televisão, além da relação humana; acessa as redes tanto as formais quanto as informais de informação;

determina métodos que julga apropriados para sua investigação; executa estratégias de busca que foram criadas e planejadas; faz uso da tecnologia da informação e do sistema disponibilizado para acesso ou recuperação de informações necessárias; suas estratégias de ação envolvem desde a criação de um sistema de organização da informação como o realinhamento das estratégias e a elaboração de mapas mentais;

- Avaliem criticamente a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos: o indivíduo consegue obter informações disponibilizadas em textos e documentos de modo sintético; analisar e confrontar informações das diversas fontes confiáveis distinguindo fatos de opiniões; examinar a estrutura e lógica que servem de base para os métodos e argumentos empregados; confrontar os conhecimentos, sejam eles novos ou predeterminados, de modo que as novidades e contradições podem ser analisadas; reunir e resumir ideias que fomentarão a construção de novos conceitos e incorporar novas informações às informações e conhecimentos já existentes;
- Usem e comuniquem a informação, com um propósito específico, individualmente ou como membro de um grupo, gerando novas informações e criando novas necessidades informacionais: a pessoa consegue organizar e coordenar o conteúdo, conhecimento e habilidades a fim de construir produtos e atividades informacionais; prepara resumos, textos digitais, imagens e dados para apresentações; consegue expor adequadamente suas ideias, integrando a comunicação, planejamento e início ao diálogo de modo apropriado;
- Considerem as implicações de suas ações e dos conhecimentos gerados, observando aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos extrapolando para a formação da inteligência: a pessoa detém responsabilidades sobre suas escolhas, aponta e questiona sobre assuntos pertinentes à propriedade intelectual; compreende que suas ações recaem sobre o ângulo político, social e ambiental; descreve e explica a visão sistêmica que possui sobre a realidade;
- Sejam aprendizes independentes: a pessoa toma para si a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, aonde se utiliza de recursos informacionais de maneira capacitada, tomando decisões embasadas em redes interpessoais de relacionamento ou na busca de informações que proverão a

solução de problemas; suas atitudes refletem a proatividade tanto no aprendizado quanto na sua atualização constante;

- Aprendam ao longo da vida: o indivíduo assume a responsabilidade sobre o aprendizado contínuo para toda a sua vida e incorpora valores e processos investigativos que fomentam o uso da informação e que criam significado e estão propensos a superar e vencer desafios diariamente em sua vida.

Dudziak (2008) também nos apresenta outra contribuição nas seguintes afirmações:

A competência em informação já é um movimento mundial. Muitas iniciativas têm sido documentadas. Seu caráter situacional e contextualizado torna-a pertencente e particular a cada sociedade e cultura. Sendo pervasiva a qualquer currículo ou formação, a competência informacional se constrói sobre um trabalho colaborativo que vai muito além dos limites da biblioteca e mesmo das instituições de ensino. Inserida no processo de emancipação humana, a competência informacional é diferencial de desenvolvimento socioeconômico e fator de promoção da inclusão social (DUDZIAK, 2008, p. 50).

A essas contribuições, une-se a macrodefinição de Uribe Tirado:

[...] o processo de ensino-aprendizagem que busca que um indivíduo e seu coletivo (...) alcance as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) digitais, comunicacionais e informacionais, de forma que lhes permitam, depois de identificar suas necessidades informacionais, utilizando diferentes formatos, meios e recursos físicos, eletrônicos ou digitais, poder localizar, selecionar, recuperar, organizar, avaliar, produzir, compartilhar e divulgar (Comportamento informacional) adequada e eficientemente essa informação, **com uma posição crítica e ética, a partir de suas potencialidades (cognitivas, práticas e afetivas) e conhecimentos prévios (outras competências), e alcançar uma interação apropriada com outros indivíduos e grupos (prática cultural/ inclusão social)**, de acordo com os diferentes papéis e contextos que assume (níveis de ensino, pesquisa, desempenho de trabalho ou profissional) e, finalmente, com todo esse processo, alcançar e compartilhar novos conhecimentos e ter as bases para o aprendizado ao longo (*lifelong learning*) da vida para benefício pessoal, organizacional, comunitário e social (evitando a brecha digital e informacional) antes às demandas da atual sociedade da informação. (URIBE TIRADO, 2009, p. 12, **grifo nosso**).

A fim de atender aos objetivos da presente dissertação, ressalta-se o grifo acima no que diz respeito à percepção de que debater a ColInfo no atual cenário tecnológico, midiático, econômico e sociopolítico do país é cada vez mais necessário, uma vez que se refere às “capacidades, habilidades e atitudes que os indivíduos devem apropriar e internalizar com o intuito de buscar, recuperar,

avaliar e utilizar a informação de maneira crítica, responsável e ética” (SANTOS, 2020, p. 2).

Nesse multicenário, as habilidades de Colnfo fazem parte de um mapa mais amplo de habilidades de adultos e sustentam alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2016) (CATTI; LAU, 2008). Por exemplo, a fim de combater doenças (objetivo 3) e aumentar as oportunidades de emprego (objetivo 8), é preciso que as pessoas tenham a capacidade de aplicar as informações na prática, uma vez que a habilidade de resolução de problemas está no centro das competências dos adultos. Resolver problemas, por sua vez, depende de várias formas de alfabetização, entre elas leitura, escrita e numeracia. No contexto do presente trabalho, as práticas pedagógicas da educação a distância devem estar alinhadas com as habilidades de Colnfo para, assim, oferecer um ensino de qualidade que forme indivíduos conscientes de sua cidadania e coadjuvantes na promoção dos ODS.

Belluzzo (2019) complementa destacando o ODS 4 (Educação de qualidade): assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, promovendo a todos cidadania e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida – objetivo diretamente relacionado aos pilares da Colnfo) – uma vez que a Era da Informação e do conhecimento que vivenciamos se caracteriza pela superação das barreiras temporais e territoriais através da globalização, garantindo a sobrevivência. Sendo assim,

[...] a sobrevivência nesse cenário requer aptidão e o desenvolvimento de habilidades para que o indivíduo seja capaz de acessar, compreender e fazer melhor uso das informações disponíveis para o exercício da cidadania e do aprendizado ao longo da vida. (BELLUZZO, 2019, p. 22).

Vê-se, então, que é preciso ter uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades consideradas básicas nesta era digital, inclusive na melhor maneira de oferecer conhecimento a distância, conforme estamos aqui investigando.

Igualmente, a fim de traçar uma conformidade com os objetivos da presente pesquisa, é necessário pontuar que a Colnfo também tem relação com as metas da Agenda 2030 no que se refere aos ambientes de trabalho, pois habilita o indivíduo a lidar com todas as fontes de informação para organizar,

filtrar e selecionar o que é importante para a tomada de decisões (BELLUZZO, 2019). Segundo a autora, a informação essencialmente possui um valor agregado, o que “leva ao aumento de dificuldades das pessoas para identificar informações relevantes em meio à quantidade que hoje existe e que invade vidas profissionais, pessoais e econômicas” (2019, p. 24).

Ressalta-se que, no que se refere ao tema em foco, foi considerada a existência da necessidade de definir padrões e indicadores que pudessem auxiliar na avaliação da ColInfo, que de modo internacional foram apresentados a partir das Diretrizes sobre Desenvolvimento de Habilidades em Informação (DHI), elaboradas pela *International Federation of Libraries Associations (IFLA)*, sendo que Lau (2007), apoiado nessas diretrizes, ofereceu contribuição para a implementação de uma estrutura prática para identificar necessidades e habilidades em informação, com uma proposta que contemplou três padrões básicos: acesso, avaliação e uso da informação.

Figura 2 – Os três padrões das habilidades em informação segundo Lau (2007)



Fonte: Lau, 2007, p. 17

Conforme o esquema acima mostra, segundo os padrões de DHI da IFLA (LAU, 2007), para o **acesso** à informação de forma eficaz e eficiente, o usuário: 1) define ou reconhece a necessidade de informação, expressa tal necessidade e decide fazer algo para encontrá-la, iniciando, assim, o processo de busca, e 2) para localizar a informação, identifica e avalia as fontes potenciais, desenvolve estratégias de busca, acessa as fontes selecionadas e recupera a informação.

Na **avaliação** da informação, o usuário deve fazê-lo de forma crítica e competente, 1) analisando e extraindo a informação, generalizando e interpretando-a, sintetizando-a e então, avaliando sua exatidão e relevância, e 2) para organizar a informação, ele a ordena e categoriza, reúne e organiza tal informação e determina qual é a melhor e qual tem maior utilidade.

Enfim, quanto ao **uso** da informação, o usuário a aplica de maneira precisa e criativa, 1) buscando novas formas de comunicá-la e apreendendo-a como conhecimento pessoal para melhor apresentar o produto da informação, e 2) para que a comunicação aconteça por meio do uso ético da informação, o usuário deve respeitar o uso legal da informação, comunicar o produto da informação com reconhecimento da propriedade intelectual e usar os padrões para o reconhecimento da informação.

Em conclusão, no contexto da educação, a existência de uma necessidade de informação não se traduz necessariamente em motivação para encontrá-la, pois se presume que “os indivíduos que localizam a informação são seres racionais que fizeram a melhor escolha” (LAU, 2007, p. 17), porém,

particularmente em referência aos alunos, devemos reconhecer o poder que a lista de indicação de leituras tem sobre suas escolhas; também os outros caminhos que elegem para localizar a informação, como por exemplo, entre eles mesmos, compartilhando aquilo que encontram ou o que sabem: isto também deve ser enfatizado. De fato, os enfoques “construtivistas” (em particular, aqueles que envolvem trabalho em grupo), sejam virtuais ou presenciais, estimulam esse tipo de intercâmbios e, conseqüentemente, devem ser reconhecidos nos padrões.

Em âmbito nacional, Belluzzo (2007) elaborou padrões básicos e indicadores de performance sobre competência em informação, após pesquisa baseada em documentos nacionais e internacionais. Como resultados, foram elaborados parâmetros norteadores que abrangem o estabelecimento dos indicadores de avaliação da competência em informação, trazendo também princípios, conceitos, introdução e desenvolvimento, estabelecidas em cinco princípios básicos, apresentados sinteticamente no Quadro 5.

Quadro 5 – Padrões de Competência em Informação

Padrão 1	A pessoa competente em informação determina a natureza e a extensão da necessidade de informação
----------	--

Padrão 2	A pessoa competente em informação acessa a informação necessária com efetividade
Padrão 3	A pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e as suas fontes
Padrão 4	A pessoa competente em informação, individualmente ou como membro de um grupo, usa a informação com efetividade para alcançar um objetivo/obter um resultado
Padrão 5	A pessoa competente em informação compreende as questões econômicas, legais e sociais da ambiência do uso da informação e acessa e usa a informação ética e legalmente

Fonte: Belluzzo (2007)

Os padrões acima listados se desdobram em indicadores importantes para o presente trabalho, uma vez que respeitam as peculiaridades de diferentes contextos e áreas (BELLUZZO, 2007) e, por isso, serão abordados e aplicados nos exemplos na Análise e Discussão de Dados (Seção 6). Por ora, explicam-se tais indicadores.

- Padrão 1 – A pessoa competente em informação determina a natureza e a extensão da necessidade de informação): define e reconhece a necessidade de informação; identifica uma variedade de tipos e formatos de fontes de informação potenciais; considera os custos e benefícios da aquisição da informação necessária.
- Padrão 2 – A pessoa competente em informação acessa a informação necessária com efetividade: seleciona os métodos mais apropriados de busca e/ou sistemas de recuperação da informação para acessar a informação necessária; constrói e implementa estratégias de busca delineadas com efetividade; busca a informação via eletrônica ou com pessoas utilizando uma variedade de métodos; a pessoas competente em informação retrabalha e melhora a estratégia de busca quando necessário e a pessoa competente em informação extrai, registra e gerencia a informação e suas fontes.
- Padrão 3 – A pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e as suas fontes: demonstra conhecimento da maior parte das ideias da informação obtida; articula e aplica critérios de avaliação para a informação e as fontes e compara o novo conhecimento com o conhecimento anterior para determinar o valor agregado, contradições ou outra característica da informação.

- Padrão 4 – A pessoa competente em informação, individualmente ou como membro de um grupo, usa a informação com efetividade para alcançar um objetivo/obter um resultado: é capaz de sintetizar a informação para desenvolver ou completar um projeto e comunica os resultados do projeto com efetividade.
- Padrão 5 – A pessoa competente em informação compreende as questões econômicas, legais e sociais da ambiência do uso da informação e acessa e usa a informação ética e legalmente: demonstra a compreensão sobre as questões legais, éticas e socioeconômicas que envolvem informação, comunicação e tecnologia; cumpre as leis, regulamentos, políticas institucionais e normas relacionadas ao acesso e uso às fontes de informação e indica as fontes de informação nas comunicações do produto ou resultados.

Cumprindo, ainda, destacar que em relação à falta de competência em informação e seu impacto no ambiente de trabalho, Cavalcante (2014) proporciona melhor compreensão por meio das informações que se acham sistematizadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Ausência de competência em informação no ambiente de trabalho e suas consequências.

Exemplos de ausência de competência em informação no ambiente de trabalho	Consequências e problemas decorrentes da ausência da competência em informação
Incapacidade do colaborador de determinar a natureza e a extensão da informação de que necessita	Aumento de custo para a organização que paga acesso a muitos bancos de dados e perde tempo para realizar a pesquisa sem objetivo bem definido, recuperando informação excessiva ou desnecessária
Incapacidade de recuperar com eficiência a informação e o desconhecimento da amplitude dos recursos disponíveis	Perda da qualidade de trabalho pela incapacidade de explorar recursos informacionais dos sistemas de informação organizados e desperdício de tempo, buscando informação de qualidade inferior em fontes inapropriadas
Incapacidade de filtrar e avaliar as informações	Fornecimento de soluções impróprias ou erradas aos clientes, o que pode causar perda de oportunidade de negócios
Em virtude do excesso de informações, incapacidade de explorar a tecnologia para controlar a informação	O colaborador não consegue manejar o excesso de informação, desperdiça tempo com tarefas que podem ser feitas pela tecnologia da informação e perde recursos informacionais importantes. Isso reduz oportunidade de trabalhar em atividades que trazem resultados mais positivos
Incapacidade de relacionar a geração e o uso da informação a um contexto mais amplo e de avaliar os custos e os benefícios	O colaborador não conhece as informações existentes e disponíveis e cria as mesmas informações quando tem que executar

	atividades similares. Como não tem uma visão ampla da informação, desperdiça recursos investindo em situações que não trazem benefícios a longo prazo
Uso antiético da informação	Esse comportamento antiético desencoraja o compartilhamento da informação, reduz o moral dos colaboradores, desanima a inovação e a criatividade.

Fonte: Adaptado de Coelho (2011).

Percebe-se que tal situação de ausência de competência em informação apresenta também uma estreita inter-relação com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, uma vez que impedir as consequências desse déficit passa pela busca de dois objetivos: ODS 8 – promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos, e ODS 9 – construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação. Nesse contexto profissional, de acordo com Belluzzo,

[...] é fundamental que os sujeitos organizacionais saibam converter o conhecimento tácito/individual em conhecimento explícito/coletivo, bem como tenham uma atitude voltada à aprendizagem ao longo da vida (OTTONICAR; VALENTIM; FERES, 2016), sendo, portanto, mais qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho e competentes em informação para as tomadas de decisão assertivas, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento social e a inovação. (2019, p. 25).

No âmbito da produção de conteúdo didático digital, analisam-se aqui dois exemplos de ausência de competência em informação no ambiente de trabalho apresentados no Quadro 6: incapacidade de filtrar e avaliar as informações e uso antiético da informação. No primeiro caso, Cavalcante (2014) explica que o resultado da falta de competência em informação pode resultar no fornecimento de soluções impróprias ou erradas aos clientes, conseqüentemente, causando perda de oportunidade de negócios. Considerando a relação de prestação de serviço que se estabelece diante da necessidade da IES de contratar um conteudista *versus* a necessidade do professor de se adaptar à modalidade de ensino a distância, entende-se que não saber filtrar, avaliar e escolher o que apresentar no conteúdo programático pode causar atrasos na produção caso, no processo editorial, no material – que é acessado por revisores, editores e *designers* educacionais – se identifiquem problemas no resultado parcial ou final.

Tal situação, na prática, leva a retrabalho, renegociação de prazos com serviços terceirizados, afunilamento de material e atraso ou cancelamento da data de início da disciplina, o que pode gerar custos adicionais para a IES e, dependendo da percepção do aluno e a propaganda negativa que ele fizer, colocar em risco a imagem da IES. Para o professor contratado, atribuições dessa natureza podem desprestigiar-lo e impedir que ele tenha oportunidades de outras contratações no mercado privado, uma vez que a rede de contatos e as indicações entre pares são recursos frequentes no ambiente institucional.

Um exemplo quanto à incapacidade do conteudista de principalmente avaliar as informações a serem usadas: vemos abaixo o exemplo retirado de um dos livros que compõem o *corpus* da presente pesquisa (Quadro 11), Gestão de Sistemas de Informação em RH: um link sugerido no material pelo professor conteudista.

Imagem 1 – Elemento de aprendizagem de material didático com hiperlink

#CONECTE-SE#

Assista a um vídeo sobre a história da computação:

https://www.youtube.com/watch?v=xxnHfwfEZ60&ab_channel=AnaPaulaCoeFagundes

Fonte: arquivo pessoal

O link nos leva a um vídeo produzido para crianças:

Imagem 2a – Página com vídeo didático indicado pelo conteudista



Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=xxnHfwfEZ60&ab_channel=AnaPaulaCoeFagundes>. Acesso em: 07 fev. 2022

Nota-se que na capa do vídeo, ainda na página de listagem de sugestões mediante a busca do conteudista, aparece a indicação de que se trata de um vídeo para o público infantil:

Imagem 2b – Página com vídeo didático indicado pelo conteudista

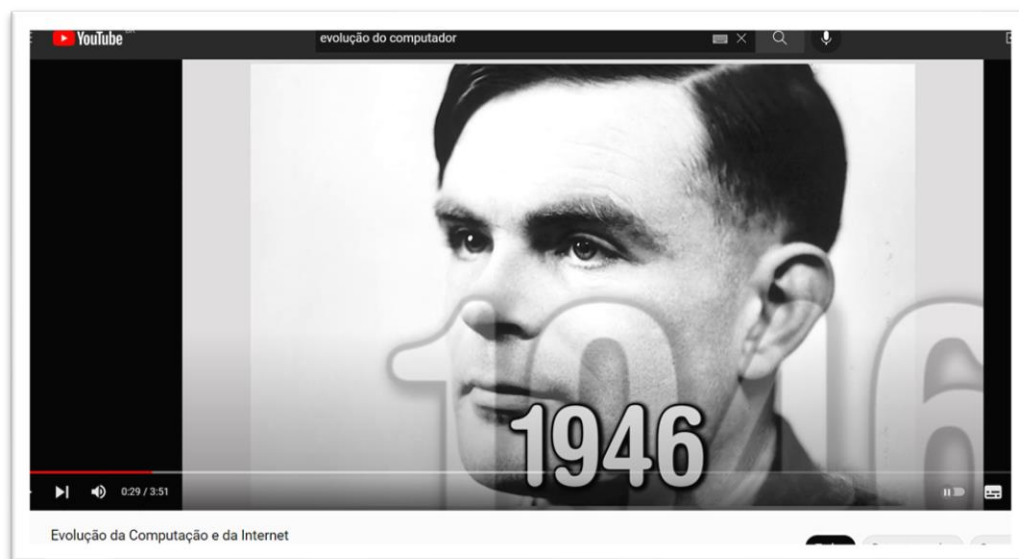


Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=xxnHfwfEZ60&ab_channel=AnaPaulaCoeFagundes>. Acesso em: 07 fev. 2022. Marcação da pesquisadora.

Com uma simples busca no YouTube com o tema “história da computação”, encontram-se algumas opções apropriadas para adultos graduandos, e foi sugerido ao professor que o substituísse por um vídeo produzido pelo EaD do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), por considerá-lo com linguagem mais apropriada ao público a que se destinava.

Imagem 3 – Página com vídeo didático indicado pelo *designer* de conteúdo



Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=pZ_vB8OfhIk&t=78s&ab_channel=IFROCampusPortoVelhoZonaNorte%28EaD%29>. Acesso em: 07 fev. 2022.

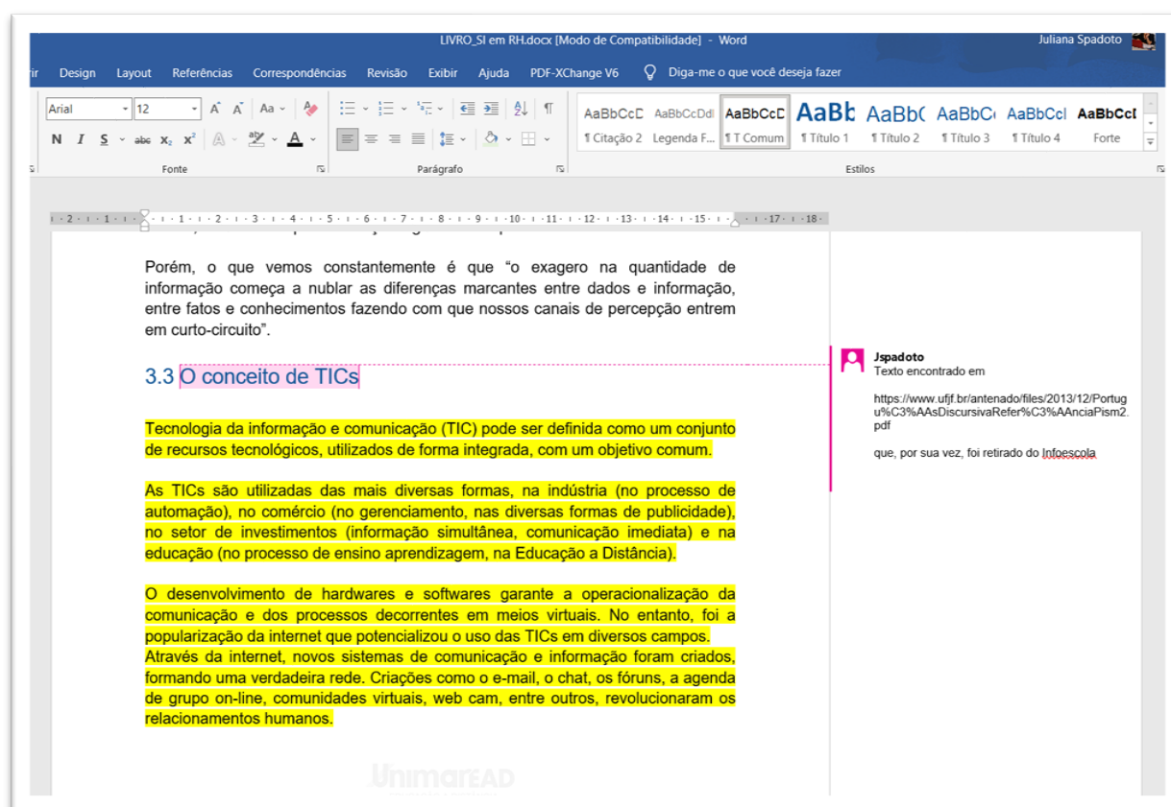
Já o uso antiético da informação, para Cavalcante (2014) leva a um desencorajamento do compartilhamento da informação e também desanima a inovação e a criatividade. No campo da produção escrita, do ponto de vista institucional e comercial, as IES não devem ignorar o risco de plágio mesmo entre professores com titulação acadêmica e, conseqüentemente, cujo currículo Lattes aponta a publicação de artigos acadêmicos. Para Barbastefano e Souza (2007), plágio é a reprodução indevida de uma obra de forma integral ou parcial, quando o escritor assume a autoria como sua e não identifica o nome do autor e a origem da obra. Assim, a cópia literal de textos e trechos de textos publicados em mídias físicas ou digitais é considerada crime no Brasil, conforme previsto pela Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998, que estabelece que os infratores estão sujeitos às sanções civis e penais cabíveis, com tipificação penal dada nos artigos 184 do Código Penal de detenção de 3 (três) meses a 1 (um) ano ou multa. Entretanto, a lei diz que não constitui ofensa aos direitos autorais à citação de passagens para fins de estudo, crítica ou polêmica, desde que se indiquem o nome do autor (BARBASTEFANO; SOUZA, 2007).

Ademais, além da questão legal de que a IES que disponibilizar material que contenha plágio sofrerá sanções jurídicas, é preciso questionar o comportamento antiético do conteudista. Salienta-se que isso talvez possa ocorrer, muito provavelmente, por considerarem que os recursos normalmente utilizados em uma sala de aula presencial sejam voláteis ou descartáveis, tais como folhas avulsas entregues aos alunos, anotações na lousa e exibição de imagens da Internet, acreditam que não é necessário referenciar as fontes quando se trata de conteúdo *on-line*. É fato que o processo de ensino e aprendizagem está cada vez mais digitalizado, e a Internet é hoje a principal fonte de informação para quem trabalha com conhecimento. Para conferir rigor científico ao material, o conteudista deve utilizar autores e textos clássicos da disciplina pela qual ele será responsável, bem como levar conceitos contemporâneos e atualizados para a realidade do aluno digital. Para isso, sabe-se que a busca virtual é uma aliada, pois, mesmo dentro do conceito de autoria, o indivíduo não escreve 100% do material confiando apenas na sua memória – e nem isso é possível. Ele tampouco vai espalhar pela mesa de trabalho dezenas de livros, papéis e apostilas para consulta e digitação, o que tomaria um tempo inviável para os prazos solicitados pela equipe de editoração. Porém, as facilidades eletrônicas de busca e de copia-e-cola “se tornou uma prática corriqueira entre autores de conteúdos educacionais, talvez por desconhecimento da legislação nacional e internacional, bem como dos esforços envolvidos na autoria de materiais inéditos” (FILATRO; CAIRO, 2015, p. 287).

É fundamental pontuar neste momento que não se trata de inquirir se o profissional agiu de má-fé, e sim de justamente perceber que a ele faltou a competência em informação necessária para não desrespeitar nenhum direito autoral. Como falado, há quem atribua à Internet e à facilidade das tecnologias a razão para que um professor prefira fazer cópias *ipsis litteris* de sites, blogs e textos digitalizados, mas para Costa, Muzzio e Sousa (2017) “a expansão da Internet não pode ser a razão principal para a prática de plágio acadêmico, uma vez que ela somente a facilita, mas não a produziu”. Por outro lado, a Internet contribui para o monitoramento e verificação de plágio por meio dos sistemas de busca, etapa que deve ser realizada na entrega do primeiro lote de materiais para que o *designer* educacional ou revisor possa orientar o conteudista.

Como exemplo, vejamos um trecho retirado de um dos livros que compõem o *corpus* da presente pesquisa (Quadro 11). A imagem é um *print* do material enviado pelo professor, em arquivo Word, em que se vê a marcação destacando um trecho e uma caixa lateral com comentário contendo o link da página onde se encontra o texto literal:

Imagem 4a – Tela do arquivo do professor conteudista com comentário de alerta de cópia literal



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 4b – Tela da página da Internet que contém o texto original

InfoEscola
Navegando e Aprendendo

Ciências da Natureza Ciências Humanas Linguagens e Artes Matemática Mais ▾

Informática »

Tecnologia da Informação e Comunicação

Por *Thais Pacievitch*

Ouçã este artigo:

▶ 0:00 / 0:00

Tecnologia da informação e comunicação (TIC) pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TICs são utilizadas das mais diversas formas, na indústria (no processo de automação), no comércio (no gerenciamento, nas diversas formas de publicidade), no setor de investimentos (informação simultânea, comunicação imediata) e na educação (no processo de ensino aprendizagem, na Educação a Distância).

O desenvolvimento de hardwares e softwares garante a operacionalização da comunicação e dos processos decorrentes em meios virtuais. No entanto, foi a popularização da internet que potencializou o uso das TICs em diversos campos.

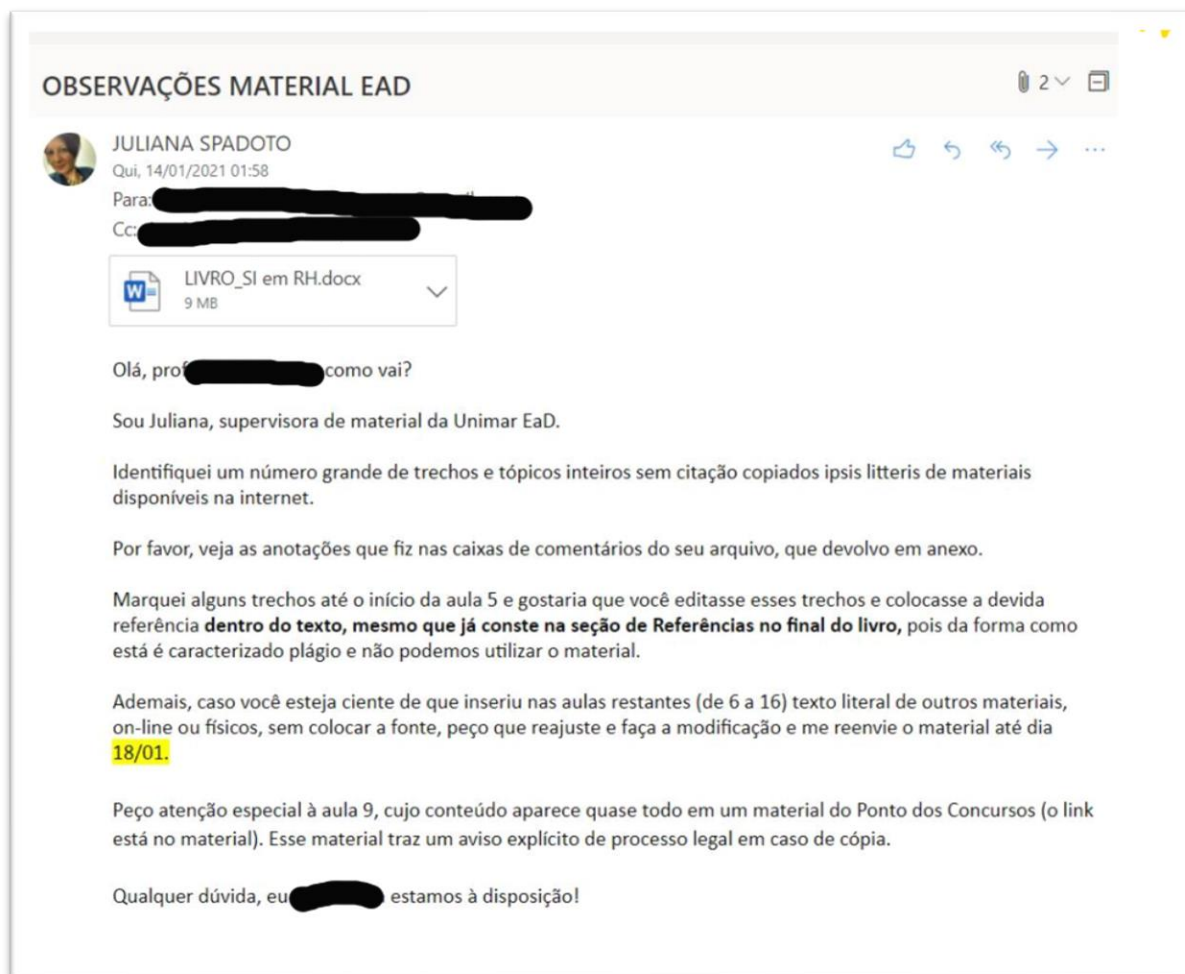
Através da internet, novos sistemas de comunicação e informação foram criados, formando uma verdadeira rede. Criações como o e-mail, o chat, os fóruns, a agenda de grupo online, comunidades virtuais, web cam, entre outros, revolucionaram os relacionamentos humanos.

Através do trabalho colaborativo, profissionais distantes geograficamente trabalham em equipe. O intercâmbio de informações gera novos conhecimentos e competências entre os profissionais.

Disponível em: <https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>. Acesso em: 07 fev. 2022

Vê-se que, no texto da página Infoescola, há um nome de autoria (Thais Pacievitch). O professor poderia tê-la referenciado, embora a orientação, de qualquer forma, fosse para que ele buscasse abordar o tema do tópico em questão colocando conceitos com maior rigor científico, por meio de autores que estudam as TIC em nível acadêmico.

Imagem 5 – E-mail com orientações gerais ao professor conteudista



Fonte: BARROS, J.G.S. Observações material EaD. Mensagem enviada por julianaspadoto.ead@unimar.br em 14 jan. 2021.

A explicação com ênfase em negrito, na imagem acima, ressalta uma preocupação da IES, a qual é preciso resguardar e transmitir ao professor contratado, de que seja feita a referenciação completa das obras citadas, dentro do texto e na seção específica, além de chamar a atenção para o fato de um dos sites copiados avisar explicitamente sobre medidas legais em caso de cópia, algo que o conteudista deve se atentar ao produzir o seu material sob contrato com uma instituição.

Por fim, mais uma vez, não se intenta aqui investigar se há uma postura (a)moral por trás de uma decisão de plagiar obras de terceiros, mas atentar para

que o cuidado com a integridade autoral do conteúdo on-line passa por desenvolver competência em informação para inovar e ser criativo, afastando-se, assim, da antiética profissional e ganhando reconhecimento entre pares e alunos.

Esse panorama, portanto, nos dá uma ampla visão das competências exigidas do professor participante do meio digital, apoiado em TIC e mídia em foco neste trabalho, em que ele deve ser capaz de organizar e desorganizar dados para que a informação dali obtida tenha sentido e significado na construção de um conhecimento que o leve a intervir na realidade social e traga benefícios pessoais e coletivos por meio do ensino, fazendo da cidadania um ato de aprendizado constante dos alunos.

Considerando o indivíduo hiperconectado e suas necessidades informacionais, para que seja entendido como um indivíduo competente em informação de forma mais ampla, ele deve, segundo Doyle (apud BELLUZZO, 2007) passar pelo percurso de reconhecer a necessidade de informação e que a informação precisa e detalhada é base para uma tomada de decisão inteligente, formular perguntas baseadas nessa necessidade, identificar as potenciais fontes para desenvolver uma busca exitosa, avaliar a informação e organizá-la relacionando-a a uma aplicação prática e finalmente utilizá-la de forma crítica.

Quanto à construção da cidadania, a pessoa competente em informação é aquela capaz de, no geral, viver plenamente em sociedade, aceitar de forma pragmática as transformações sociais, querer assegurar um futuro melhor para as próximas gerações e ser hábil na expressão escrita e na informática (RADER, 1990, 1991 apud BELLUZZO, 2007), o que nos leva à observação de outra competência: a midiática.

3.3. Competência midiática

Em 2008, a fim de promover a igualdade de acesso à informação, ao conhecimento, à mídia e aos sistemas de informações livres, independentes e pluralistas, a UNESCO propôs o *Curriculum Media and Information Literacy* e definiram a competência midiática como a convergência de conhecimentos, habilidades e atitudes em reação ao uso e compreensão dos meios e processos

de comunicação em massa nos estudos avançados de desenvolvimento da sociedade (WILSON *et al.*, 2013). Tal importância se dá quando tratamos do ambiente virtual.

No contexto da sociedade hiperconectada em que estamos inseridos, lida-se com a dificuldade em promover melhorias na qualidade da busca de informações cada vez mais expandidas. Assim, percebe-se a importância em identificar, acessar, selecionar e usar informação a fim de produzir conhecimento e inovação para a prática da cidadania.

No geral, a competência midiática objetiva contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do compromisso social e cultural do cidadão, abrangendo maneiras de como os conteúdos midiáticos são tanto produzidos quanto consumidos (FERRÉS; PISCITELLI, 2015). Para tanto, é necessário dominar conhecimentos, habilidades criativas e atitudes relacionadas à sua participação como receptor e produtor de mensagens, além de como interagir com elas.

Ferrés e Piscitelli (2015) propõem indicadores de competência midiática nas dimensões da:

- Linguagem – avaliação e correlação de códigos e gêneros midiáticos para a produção e ressignificação de conteúdos,
- Tecnologia – interação e manuseio eficaz dos aparatos tecnológicos e exploração dos recursos ligados à comunicação multimodal e multimídia,
- Ideologia – curadoria e autoavaliação do consumo midiático e identificação individual e coletiva dos efeitos da produção midiática,
- Produção e difusão – conhecimento dos processos de produção e compartilhamento de conteúdo além de gerenciamento da própria identidade *on e off-line*,
- Ideologia e valores – avaliar conteúdos considerando seus recortes socioculturais e seus mecanismos de manipulação, além de modificar conteúdos para torná-los comprometidos com a cidadania e
- Estética – identificar referências intertextuais, explorar camadas interpretativas e produzir conteúdo criativos e originais.

No presente trabalho, esses indicadores nos ajudarão a nortear o entendimento sobre as competências midiáticas necessárias para que o professor que antes era um mediador presencial, passe, agora, a ser compartilhador de conteúdo nos espaços virtuais, tenha discernimento para analisar o que é fonte segura e o que não é, qual mídia é apropriada para cada intenção pedagógica etc., contribuindo, assim, para a melhoria da sociedade por meio da educação.

Aqui, a competência em informação e a competência midiática se amalgamam em uma só, estratégia pioneira de fusão recomendada pela UNESCO (2016) que reconhece a tendência atual de convergência de multimeios e permite que as pessoas consigam identificar fontes seguras, filtrar a qualidade das informações, saber acessar diferentes sistemas e aplicativos, efetuar leituras hipertextuais não lineares e conhecer diferentes formas de apresentação de resultados, tais como lista de discussões, fóruns, espaços de comentários, etc.

A seguir, apresenta-se o Quadro 7, que estabelece a inter-relação conceitual entre os padrões e indicadores de Competência em informação, de Competência Midiática e do Professor Conteudista.

Quadro 7 - Padrões e Indicadores de Competência em Informação e Midiática para o Professor Conteudista de ensino *on-line*: uma inter-relação conceitual

Padrões e Indicadores de Competência em Informação (BELLUZZO, 2007)	Indicadores da Competência midiática (FERRÉS; PISCITELLI, 2015).	Padrões e indicadores de Competência em informação e midiática do professor conteudista (a autora, 2022).
<p>(Padrão 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar e reconhecer a necessidade de informação • Identificar diferentes tipos e formatos de fontes de informação, diferenciando fontes primárias e secundárias que disponibilizam a informação necessária. • Determinar planejamento exequível e cronograma adequado para 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar referências intertextuais • Explorar camadas interpretativas • Produzir conteúdos compreensíveis, ainda criativos e originais • Reconhecer a existência ou não de um mínimo de qualidade estética em uma produção midiática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir a informação apropriada para o nível de instrução, buscando fontes confiáveis e com rigor científico • Verificar se o material original a ser usado no desenvolvimento do conteúdo e se os autores, obras, sites, vídeos etc. oferecem o(s) conceito(s) que representam a informação necessária para o tópico ou aula em questão.

<p>a obtenção da informação necessária</p>		<ul style="list-style-type: none"> Saber modelar o material original pesquisado, agregado aos conhecimentos próprios, a fim de criar conteúdo didático inédito.
<p>(Padrão 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> Acessar a informação necessária com efetividade, delineando, implementando estratégias de busca e refinando-as quando necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> Saber interagir e manusear os aparatos tecnológicos e midiáticos. Explorar recursos ligados à comunicação multimodal e multimídia. Compreender o papel e função das TIC e da mídia na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e se adaptar às ferramentas multimidiáticas disponíveis e selecioná-las conforme a natureza da disciplina ou conteúdo a ser elaborado. Buscar aperfeiçoamento técnico e auxílio de profissionais de TI, <i>designers</i> instrucionais, editores e diagramadores na elaboração de material didático. Entender que seu papel de facilitador do conhecimento agora será por meio de comunicação virtual e, assim, aprimorar métodos de pesquisa e de cotejamento de informação necessária a favor da qualidade da experiência de aprendizado <i>on-line</i>.
<p>(Padrão 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> Avaliar criticamente a informação e suas fontes, no tocante à confiabilidade, validade, precisão, autoridade, atualidade, pontos de vista ou tendências Conhecer as ideias contidas na informação obtida e identificar a sua lógica de argumentação. Selecionar informações a fim de trazer evidências para o tópico a ser desenvolvido. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar conteúdos considerando seus recortes socioculturais e seus mecanismos de manipulação. Aproveitar as ferramentas do novo ambiente comunicativo para se comprometer de modo responsável em relação à cultura e à sociedade. Demonstrar a habilidade de buscar, organizar, contrastar, priorizar e sintetizar informações procedentes de distintos sistemas e diferentes contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> Estar ciente das diferentes identidades virtuais que compõem o corpo discente do curso a distância a fim de adotar uma postura autocrítica quanto à emissão de opiniões de homogeneização identitária (de gênero, etnia, religião, vertente política, classe social etc.) e quanto à escolha e oferta de conteúdo que fere a ética e os valores universais.
<p>(Padrão 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> Usar a informação para alcançar um objetivo, sabendo sintetizá-la e organizá-la a fim de comunicar os resultados com efetividade. 	<ul style="list-style-type: none"> Fazer uso de linguagem adequada aos objetivos e ao público a que se destina a informação/comunicação. Avaliar e correlacionar códigos e gêneros midiáticos para a produção de conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> Combinar linguagem verbal e não verbal (texto, imagem, infográficos, mapas mentais etc.) para produzir mensagens que contribuam para o aprendizado. Saber escolher o melhor sistema de representação e estilo de

	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de gerir o ócio midiático e convertê-lo em oportunidade de aprendizagem. 	<p>material conforme a intenção do conteúdo didático (por exemplo: uso de imagens/figuras explicando processos em disciplinas mais técnicas, vídeos de passo a passo em cursos práticos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inserir no material, a depender da natureza da disciplina e do seu objetivo, conteúdo de entretenimento midiático, (filmes, jogos <i>on-line</i>, notícias, textos publicados em redes sociais, elementos da cultura <i>pop</i>, etc.), transformando-o em momento de interação do aluno com linguagens menos formais ou científicas
<p>(Padrão 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as questões econômicas, legais e sociais do uso da informação. • Conhecer políticas institucionais sobre plágio e direitos autorais. • Compreender e utilizar normativas relacionadas às questões legais e éticas que envolvem a informação, a comunicação e a educação nos âmbitos geral e institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os processos de produção e compartilhamento de conteúdo por meio das TIC e da mídia. • Capacidade de gerir o conceito de autoria e ser responsável diante dos direitos de propriedade intelectual e de imagem ao usar recursos (tais como o <i>Creative Commons</i>), ao elaborar conteúdo para disciplina voltado a um público definido previamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometer-se em seguir o manual de composição do material, caso a IES contratante disponibilize, bem como <i>templates</i> de inserção de questões e de videoaulas. • Certificar-se de atribuir autoria, por meio de normas de documentação vigentes e adotadas institucionalmente, ao longo de todo o material elaborado como conteúdo a ser veiculado, a fim de não configurar plágio.

Fonte: A pesquisadora, com base em Belluzzo (2007) e Ferrés; Piscitelli (2015)

Considera-se ainda que, além dessa inter-relação conceitual apresentada no Quadro 7, é preciso atentar para a dialogicidade que deve existir ao se considerar um conteúdo na área de educação, uma vez que, na opinião de Cordeiro, Rosa e Freitas (2006), ele é um conjunto de saberes historicamente sistematizados e de informações contextualizadas que, estruturados organizadamente, transformam-se em elemento de importância sobre o qual alunos e professores deverão se debruçar a fim de construir conhecimentos, fazer transferências de aprendizado e gerar atualização, seja para orientar, mediar ou facilitar o aprendizado ao outro. Ainda, num sentido convergente, vai contribuir para gerar diálogos que criem condições ilimitadas de possibilidades

educacionais. Desse modo, tem importância analisar e compreender também o dialogismo e as especificidades em relação ao material didático que constitui os conteúdos de cursos *on-line*.

4 DIALOGISMO, RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E ESPECIFICIDADES DO MATERIAL DIDÁTICO PARA CURSOS *ON-LINE*

Em sua concepção básica, Bandeira (2009 apud BENTO, 2017, p. 13) entende ser o material didático para ensino a distância um recurso pedagógico (de forma ampla) e como um material educacional instrucional com fim didático (de forma específica), e o classifica conforme as especificidades das diferentes mídias em que pode ser utilizado: impresso, audiovisual e eletrônico.

Quanto ao seu objetivo, para Vidal e Mercado, o material EaD desempenha mediação e

estabelece os elementos essenciais para desenvolvimento de cursos na modalidade a distância. A atenção devida à qualidade do material apresenta-se como elemento de suporte às práticas pedagógicas do professor, através da relação professor-conteúdo-aluno. (VIDAL E MERCADO, 2014, recurso eletrônico)

Já para o MEC, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da forma, o material deve ser desenvolvido de acordo com os princípios metodológicos e políticos do projeto pedagógico e de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor” (BRASIL, 2003).

Para atender tais premissas – especialmente estabelecer o diálogo aluno professor verificado anteriormente – os formatos que abrigam os conteúdos educacionais são vários e também dependem do plano de elaboração proposto pelo *designer* educacional (ou de conteúdo), figura que atua na equipe editorial e que não é objeto de interesse para esta pesquisa neste momento. Filatro e Cairo (2015) listam os principais formatos no Quadro 8.

Quadro 8 - Principais formatos para conteúdos educacionais EaD

Linguagem	Formato
Texto para mídia impressa	Livros em PDF para impressão Guias, manuais ou roteiros Estudos de caso
Hipertexto	Livros digitais QR Codes

Imagem	Gráficos e infográficos Histórias em quadrinhos Ilustrações multiquadros
Áudio	<i>Podcasts</i>
Multimídia	Slides Animações Jogos educacionais Simulações
Vídeo	Videoaulas Entrevistas e debates Noticiários e documentários Narrativas instrucionais

Fonte: A pesquisadora, com base em Filatro e Cairo (2015, p. 235).

Além dos formatos listados pelas autoras, a maioria dos cursos em rede conta com *webinars*, fóruns de discussão, enquetes, *chats* e outros recursos multimidiáticos desenvolvidos para oferecer o maior grau de engajamento e aprendizado do aluno, mas, no presente trabalho, o objeto de análise será o material escrito. Isso se justifica porque, com a possibilidade de escolha de um material impresso para estudar, o aluno pode:

- Gerar cópias impressas;
- Baixar e acessar *off-line* a versão PDF;
- Estudar em locais onde não há acesso a computadores ou conexão com a Internet;
- Fazer anotações, grifos e lembretes e
- Ter mais experiência de aprendizagem caso seja um aluno visual (aquele que memoriza matérias, nomes e dados com mais facilidade quando sua visão é estimulada).

Ainda, quanto à preferência pelo material impresso, a maioria dos *designers* e desenvolvedores de cursos em rede segue a escolha do aluno, e Ota e Vieira (2012) acrescentam que “justifica-se por possuímos alunos de diferentes gerações e faixas etárias participando do mesmo curso e conteúdo”.

Vale citar, também, que na educação presencial não é raro o material escrito ser apenas um recurso de apoio para a exposição oral do professor e,

com alguma frequência, nem chega a ser utilizado em sala de aula. No ensino em rede, todavia, o material escrito é elemento imprescindível na mediação professor-aluno. Ressalta-se que segundo Coelho, Silva e Lopes (2018, *on-line*)

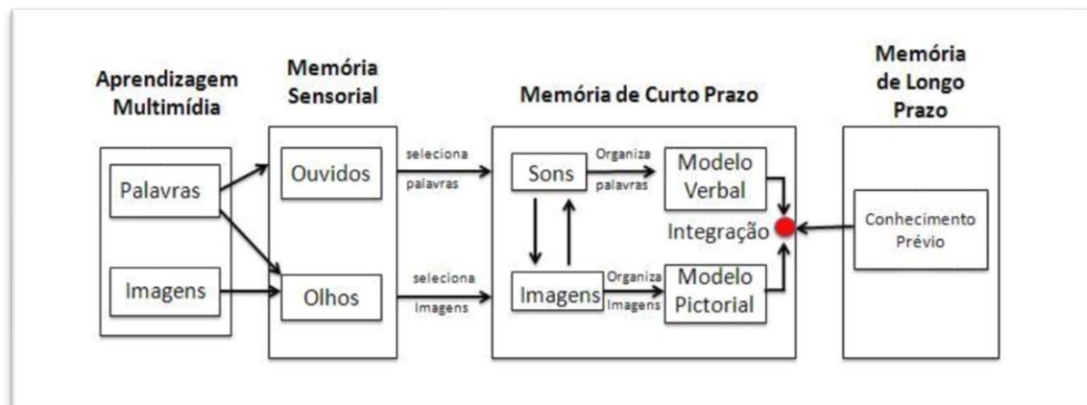
mediar não é uma tarefa simples, é necessário estar seguro do seu conhecimento e saber de quais ferramentas e recursos disponibiliza para ser capaz de reverter e transformar situações inesperadas e também muitas vezes conflituosas. Todas as ferramentas pedagógicas são importantes, mas nem sempre oportunas, é preciso analisar cada situação.

É preciso ficar claro que essa temática tem importância porque a aplicação da mediação na EaD concorre para uma aprendizagem significativa, abre caminho para a discussão pelo que se deseja buscar, e o que representa uma educação de qualidade em ambientes de ensino *on-line*. Aqui, vale observar o que a ABED, em seu documento sobre as competências, matrizes e referenciais teóricos em EaD, fala sobre o conceito de qualidade neste contexto:

O conceito de qualidade não é universal e tem como características a fluidez e a ambiguidade. Qualidade tem sido definida ora como satisfação do 'usuário', ora como otimização de recursos; ora está centrada no indivíduo, ora na comunidade; ora a partir de resultados pretendidos, ora a partir de recursos disponíveis. Diante disso, pode-se afirmar que o sentido da qualidade depende de múltiplos olhares. No caso da EaD, depende fundamentalmente da concepção educacional adotada por aquele que a qualifica. Assim, para aquele que percebe a educação como um processo de transmissão de informações, **a EaD terá qualidade desde que promova a absorção pelos educandos da maior quantidade possível de informações**, por exemplo. (2012, p. 55, **grifo nosso**).

O conceito de aprendizado de qualidade por meio da diversificação de recursos audiovisuais foi analisado e sistematizado por Mayer (2014) em sua Teoria da Aprendizagem Multimídia, em que ele atribui a tais recursos um grande potencial de enriquecimento para a aprendizagem, pois, para ele, a memória do indivíduo não é uma estrutura unitária, mas composta por processadores (ou dois canais separados, mais especificamente) cuja capacidade pode ser estendida quando o aprendiz é exposto a conteúdos textuais, sonoros e imagéticos. Assim, um "canal" processa conteúdo visual (imagens e texto escrito) e o outro processa conteúdo sonoro (sons e texto falado). O esquema a seguir mostra como isso funciona:

Figura 3 – Sistematização da Teoria de Aprendizagem Multimídia



Fonte: adaptado de Mayer (apud Lins *et al.*, 2015, p. 3)

Percebe-se que o momento da construção do conhecimento se dá no ponto de integração entre modelos verbais e imagéticos, que juntamente com o conhecimento prévio, acontece na memória de longo tempo. Assim, os alunos adquirem informações e constroem ideias que são guardadas e utilizadas no seu contexto real, e essas informações armazenadas na memória de longo prazo impactam suas percepções do mundo e influencia na tomada de decisões (LINS *et al.*, 2015).

A teoria da aprendizagem multimídia está em sintonia com os parâmetros taxonômicos no domínio cognitivo de Bloom, já discutido na subseção 2.2.1 Competência em produção de conteúdo EaD, principalmente no que se refere à quantidade de conteúdo disponibilizado. Para que não ocorra a sobrecarga cognitiva do aprendente, mais uma vez, faz-se importante a figura do conteudista que, entre os vários recursos disponíveis, deve decidir entre aqueles que melhor privilegiarão o nível educacional do curso e os objetivos de aprendizagem do aluno.

4.1 Principais características do material didático escrito do ensino *on-line*


Neste contexto, para ser utilizado na modalidade *on-line*, o material didático escrito deve apresentar características diferentes daquelas apresentadas na modalidade presencial, pois ocupará um espaço de diálogo

estabelecido por meio dos recursos midiáticos, e desenvolver um curso ou disciplina nessa modalidade exige, do professor conteudista, conhecimentos não só da profissão docente ou da *expertise* da disciplina ensinada para construir “saberes específicos para a elaboração de aulas” (FAIM, 2018), mas também competências tecnológicas e linguísticas específicas para obedecer à dialogicidade e gerenciar o ambiente virtual de aprendizagem.

Recorrendo aos estudos de Mercado e Freitas (2013) e de Costa Val (1999) como base, vejamos as principais características da escrita para cursos em rede às quais o conteudista deve se atentar de modo a melhor se visualizar as presentes considerações sobre o material escrito para cursos em rede no Quadro 9:

Quadro 9 - Principais características da escrita para cursos em rede

Apresentar hipermídia	No desenvolvimento do material escrito, o conteudista deve considerar a inserção de links, sons, QR codes, imagens fixas e em movimento que tornem o material mais atrativo e motive o aluno.
Ter interatividade	Oferecer ao aluno a opção de escolher a sequência de estudo dos conteúdos dos módulos/aulas com alternativas variadas, dando-lhe autonomia no aprendizado. Ele pode parar a leitura e ir para as atividades, pode navegar e pesquisar na Internet ou estudar a videoaula antes do conteúdo.
Saber selecionar informações	Considerando que produzir material para EaD é basicamente pesquisa e edição, salvo raros casos, ninguém escreve um curso ou livro didático recorrendo a 100% da própria memória. Assim como o aluno está ali para aprender, o autor uma vez aprendeu por meio de outros autores que podem – e devem – ser citados e referenciados. É preciso, porém, saber selecionar e filtrar as informações que vão lhe ser útil para compor a disciplina. Ademais, o conteudista deve saber selecionar material e com rigor científico e/ou de websites confiáveis e com relevância para a área. Saber pesquisar, filtrar, resumir e extrair informações de fontes variadas é uma habilidade bastante apreciada em um conteudista.
Ser didático nas palavras	Um dos fatores pragmáticos (de intenções práticas, objetivas) da escrita para EaD é a aceitabilidade: o aluno tem que acreditar que

	aquele texto é coerente, útil, relevante e capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos. Assim, é preciso ser claro com como usar mais vocabulários cotidianos, dar exemplos práticos e prever dificuldades, ou seja, facilitar a interação do aluno/cursando com o texto. Consideremos que a maior parte de professores conteudistas hoje é de mestres e doutores, acostumados ao tom e aos rigores do discurso científico. Então, acabam demonstrando dificuldade em escrever como quem fala – o que os leva a redigir um artigo acadêmico ao invés de uma aula.
Apresentar linguagem iconográfica	Trata-se de um recurso para que ao aluno dê uma pausa na leitura “mais pesada” e reflita sobre algum termo ou conceito. Serve também para levar o aluno a realizar alguma pesquisa de fixação. Os ícones são para marcar e dinamizar a relação teoria-prática, e devem indicar a ação que o professor espera do aluno naquele momento. Exemplos ⁵ : 
Apresentar linguagem dialógica instrucional	A linguagem dialógica favorece a participação ativa do aluno a fim de estabelecer um espaço de diálogo. O dialogismo tem o propósito de envolver o leitor no texto, pois ao estabelecer o diálogo, o conteudista dá abertura para que aluno possa interferir no texto e até prever o conteúdo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Mercado e Freitas (2013, p. 540-541) e Costa Val (1999, p. 11) (**grifos nossos**, referindo-se a especificidades requeridas em ColInfo e midiática).

Dessa forma, de acordo com Vidal e Mercado (2014), o material é o fio condutor da construção pedagógica colaborativa professor-aluno no ensino em rede, e uma das principais competências linguísticas exigidas em sua elaboração escrita é a linguagem dialógica. Assim, faz-se necessário comentá-la a fim de confirmar sua importância na configuração da ciberlinguagem encontrada nessa modalidade de recurso didático. Além disso, como se demonstrou no Quadro 7, é possível observar aqui também uma inter-relação bastante estreita com os princípios da competência em informação e midiática.

⁵ Imagens livres de direitos autorais. Capturadas em <https://br.freepik.com> em 01 maio 2021.

4.2 O Dialogismo em Bakhtin e Freire

Como já comentado, uma das características essenciais do material didático para cursos *on-line* é a linguagem dialógica presente principalmente nos textos escritos. Dialogismo (do grego *dialogismós* = conversação) consiste em construir reflexões em forma diálogo, de interagir por meio do texto; e ser dialógico é um desafio para o conteudista, pois significa dominar a linguagem escrita a ponto de saber dosar variações do coloquial com o formal/científico. Isso passa também por entender a profundidade dos conteúdos: se o aluno está no primeiro semestre, por exemplo, terá menos conhecimento que aquele que está no fim de curso, logo, a linguagem deve ser mais explicativa.

Na produção escrita, o texto sempre é dirigido a alguém. Temos o outro, por exemplo, na figura do professor, do destinatário do texto e das normas que regem aquele evento enunciativo. Para produzir um texto que atenda ao objetivo comunicativo proposto, o aluno conta com a mediação docente, que ocorre por meio da interação. É na interação que se constrói a zona de desenvolvimento proximal e que se avança para a zona de desenvolvimento real. (MENEGASSI, 2019, p. 109).

Essa noção de que o texto sempre tem um destinatário da qual Menegassi nos fala tem raízes na teoria dialógica de Bakhtin (1999), para quem todo enunciado provém de alguém e é endereçado a alguém para a construção dos sentidos elaborados na relação entre os enunciados.

Faz-se necessário reforçar que os estudos de Bakhtin e seu Círculo sobre a linguagem sempre foram ricos e abundantes, ultrapassando os limites da Linguística e fomentando discussões filosóficas, sociais e antropológicas. Não é nossa intenção abranger tão ampla área de estudo, mas apenas fazer um recorte teórico para embasar a presente pesquisa.

Para Bakhtin, a concepção de linguagem parte de dois eixos discursivos básicos: o dialogismo (comunicação com o outro) e o plurilinguismo (diversidade de vozes discursivas), mas dada a complexidade dessa concepção – e nem cabe, no escopo do presente trabalho, nos aprofundarmos em ambos os eixos –, vamos abordá-la pelo viés da teoria dialógica bakhtiniana. Segundo Di Fanti

(2003, p. 96), embora o principal objeto de estudo do Círculo de Bakhtin⁶ tenha sido a linguagem, “a abrangência dessa teoria ultrapassa qualquer noção estreita dos estudos da língua e configura-se como uma dimensão filosófica” que encontra eco em diversas áreas de estudo, sem perder suas especificidades, a fim de entender a linguagem quanto aos seus meios discursivos. Assim, o termo “dialogismo” talvez não seja o melhor resumo da teoria bakhtiniana, mas é o que melhor se refere a um princípio que compreende as noções de constante comunicação com o outro e “cujo processo não comporta observações estanques” (DI FANTI, 2003, p. 97).

Na perspectiva da teoria dialógica de Bakhtin, e em uma perspectiva dos estudos do pensamento russo como um todo, o diálogo pode ser compreendido como um dos resultados da interação social e cultural, que se dá por meio de enunciados estabelecidos em esferas comunicativas. No diálogo, os sujeitos confrontam vozes e verdades sociais e compartilham seus saberes sobre o mundo. Tal concepção de construção e transformação social coletivas também é encontrada na educação libertadora de Paulo Freire, para quem o diálogo fenomeniza a intersubjetividade humana, pois é o “encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 80).

Nesse contexto, Momo e Silva (2021) explicam que pronunciar o mundo significa dizê-lo de várias formas, com diferentes modos de dizer a palavra, e isso é uma atividade que a vida nos exige enquanto participantes sociais. Para Bakhtin (1997), vivemos em duas macroesferas comunicativas: a cotidiana e a ideológica:

Na esfera comunicativa cotidiana, os sujeitos dialogantes compartilham certa familiaridade; por conseguinte, a interação dialógica efetiva-se de modo mais espontâneo entre os interlocutores. Nessa esfera, efetivam-se os gêneros do discurso denominados como primários. Como exemplos desse gênero, citamos os diálogos, os relatos, as narrativas, e as cartas. Já a esfera comunicativa ideológica está relacionada às situações culturais mais complexas e demanda o uso de gêneros designados como secundários, como, por exemplo, os

⁶ O Círculo de Bakhtin foi um grupo de estudiosos, entre eles Bakhtin, o linguista Valentin Voloshinov e o teórico literário Pavel Medvedev, que tinham interesses filosóficos em comum e se reuniam na Rússia para debater ideias. O período de maior produção intelectual do grupo foi de 1920 a 1930.

noticiários, os artigos científicos, as palestras (MOMO; SILVA, 2021, p. 5).

Assim, pode-se afirmar que o diálogo/dialogismo que abordamos no presente trabalho faz parte da esfera comunicativa cotidiana – embora, no universo acadêmico, possa transitar pela esfera ideológica, pois, no contexto educacional, a linha entre essas esferas é bastante tênue.

A dialogicidade nos métodos de ensino da educação libertadora propostos pelo educador encontra sustento na tríade educador-educando-objeto do conhecimento, pois “o diálogo entre estes três personagens começa já no desenvolvimento de um programa de ensino, no planejamento” (FREIRE, 1995), etapas também presentes na elaboração da escrita para EaD. Quem busca um curso a distância tem o desejo de aprender tanto quanto quem busca um curso presencial, seja para vencer na vida, ser feliz, ser livre, ganhar mais, conseguir um certificado que lhe garanta um emprego ou qualquer outra razão (ABED, 2012).

Qualquer que seja o motivo, é necessário encontrar recursos que facilitem sua aprendizagem e o orientem com respeito, pois as pessoas são seres sociais e aprendem interagindo uma com as outras, em menor ou maior grau, embora algumas raras até consigam aprender individualmente, de forma autodidata. E se há o desejo de aprender, como ela gostaria que fosse esse processo? Ao ingressar em um curso, o aluno necessita saber o que será aprendido e quais competências suas serão desenvolvidas – mas não é só isso: ele precisa se sentir acolhido ao ser atendido em suas necessidades de aprendizagem; precisa desenvolver um sentimento de pertencer a uma situação de ensino, de conhecer as pessoas que irão ajudá-lo a superar as dificuldades e com quem irá interagir (ABED, 2012). Assim, na situação de distanciamento assíncrono, quando conta com o material escrito como apoio, o aluno pode encontrar uma proximidade com seu interlocutor/professor por meio da linguagem dialógica utilizada.

4.2.1 A Linguagem dialógica instrucional e indicadores dialógicos

Moore e Kearsley (2007 apud BENTO, 2019) instruem que o material didático seja redigido como se estabelecesse uma conversação entre professor e aluno, de preferência na primeira pessoa, em que o conteudista se coloca como interlocutor direto e sem a interferência da mídia que fisicamente o separa do estudante.

Para tanto, é preciso ser claro, usar vocábulos mais cotidianos, dar exemplos práticos, explicar jargões e prever dificuldades, ou seja, facilitar a interação do aluno/cursando com o texto, pois há que se destacar que existem conteudistas que esquecem que ali não há o diálogo frente a frente natural da aula presencial, não há a entonação, os gestos das mãos e a expressão corporal que tanto contribuem para o entendimento do conteúdo.

Ademais, destaca-se que o conteudista deve elaborar sua escrita tendo em mente que o aluno está ali para aprender, inclusive os termos técnicos, neologismos e jargões da área, mas espera-se que primeiro contato com uma terminologia aconteça acompanhada de breve explanação, estabelecendo, assim, outro fator pragmático do texto didático, a situacionalidade – que é “a adequação do texto à situação sociocomunicativa.” (COSTA VAL, 1999, p. 12), pois

[...] se os termos e os assuntos (da aula) forem completamente desconhecidos, provavelmente haverá uma rejeição do texto por parte do leitor, ainda incipiente no tema tratado no texto. O que o professor de EaD pode fazer nesses casos? Auxiliar o aluno, com a **menção aos significados de termos desconhecidos** (...) e estar atento, em textos escritos nesta modalidade de ensino, à retomada de terminologias novas e possíveis significados até que o aluno tenha mais intimidade com o tema tratado na disciplina. (HERMONT, 2011, p. 105, **grifo nosso**).

O Quadro 10 mostra alguns exemplos de sintagmas e enunciados de conteúdos adaptados para a linguagem dialógica instrucional.

Quadro 10 - Exemplos de adequação de enunciados para a linguagem dialógica instrucional

Linguagem didática	Linguagem dialógica instrucional
“Para fazer a melhor defumação, é preciso antes escolher os tipos de madeira, que devem ser de árvores decíduas.”	“Para fazer a melhor defumação, é preciso antes escolher os tipos de madeira, que devem ser de árvores decíduas, ou seja, aquelas que perdem as folhas no outono/inverno. ”

<p>“Tendo como supedâneo o princípio da distributividade, Eduardo e Eduardo (2016, p. 45) destacam que o fito da Seguridade Social é a distribuição de renda, porquanto, consoante seu próprio nome estabelece, a seguridade é dotada de caráter social. (DIAS, 2020, no prelo).”</p>	<p>“Tendo como supedâneo base o princípio da distributividade, Eduardo e Eduardo (2016, p. 45) destacam que o fite objetivo da Seguridade Social é a distribuição de renda, porquanto, porque, consoante conforme seu próprio nome estabelece, a Seguridade é dotada de caráter social. (DIAS, 2020, no prelo).”</p>
<p>Conforme restou demonstrado na primeira aula, vislumbramos que os trabalhadores rurais, na época, sofreram discriminação no passado, se comparados os direitos destes aos trabalhadores urbanos.</p>	<p>“Conforme restou demonstrado na primeira aula, vislumbramos que os trabalhadores rurais, na época, sofreram discriminação no passado, se comparados os direitos destes aos trabalhadores urbanos.</p>
<p>“É importante definir qual é a conversão desejada para a sua loja.”</p>	<p>“É importante definir qual é a conversão – a meta – desejada para a sua loja.”</p>
<p>“Para ter um <i>outsourcing</i> de sucesso, fazer um <i>networking</i> também é importante.”</p>	<p>“Para ter um outsourcing serviços terceirizados de sucesso, fazer um networking uma rede de contatos também é importante.”</p>
<p>“Os fundos são considerados preparações de base em qualquer cozinha e amplamente empregados em cocções.”</p>	<p>“Os fundos são considerados preparações de base em qualquer cozinha e amplamente empregados em cocções, técnica culinária de preparar alimentos com a utilização de calor.”</p>
<p>“Hobsbawm, em sua obra, se coloca a discutir a concepção materialista da história.”</p>	<p>Hobsbawm, em sua obra, se coloca a discutir discute a concepção materialista da história</p>
<p>“A cláusula 4.3 da norma ISO 9001 é um subtópico do item “4 - Contexto da organização”, e a norma em questão fez questão de deixar claro que o escopo precisar estar alinhado...”</p>	<p>“A cláusula 4.3 da norma ISO 9001 é um subtópico do item “4 - Contexto da organização” e a norma em questão fez questão de deixar que deixa claro que o escopo precisar estar alinhado...”</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em documentos reais por ela editados (2021)

No contexto da escrita para cursos em rede, o recurso da dialogicidade deve ser aplicado pelo conteudista para garantir uma interação eficaz em que o aluno “precisa sentir o professor ao seu lado” e ouvi-lo por meio do livro. Para tanto, ele precisa falar com o aluno pelo livro, em um diálogo que pode ser sempre retomado (SCHERER, 2005, p. 6). Laaser complementa:

Os elaboradores devem escrever de modo a estarem, continuamente, conversando com o aluno, em um diálogo amigável e encorajador. Esse diálogo deve incluir aconselhamento a respeito do que fazer, ou seja, deve servir de **encorajamento para os alunos, reforço e incentivo**. (LAASER, 1997, p. 76, **grifo nosso**).

Pensando nas particularidades inerentes ao EaD, em especial da distância física, da assincronicidade e a necessidade de encorajamento ao aluno citado por Laaser (1997), a linguagem dialógica instrucional se torna um desafio para o conteudista, pois significa dominar a linguagem escrita a ponto de saber dosar variações do coloquial ao científico e dosar a profundidade dos conteúdos.

Nesta dissertação, propõe-se que tal desafio seja vencido também por meio do conhecimento de indicadores dialógicos por parte do conteudista, que será exemplificado na Seção 6 – Análise e discussão dos dados e oferta de diretrizes para a elaboração de uma matriz modular.

5 METODOLOGIA DO TRABALHO

Como forma de operacionalizar os objetivos propostos, buscou-se desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter exploratório e descritivo. Minayo (2008) destaca que na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

A metodologia do trabalho compreendeu os seguintes procedimentos metodológicos:

5.1 Pesquisa/levantamento bibliográfico e sistematização do referencial

Tais modalidades de pesquisa foram desenvolvidos com o apoio dos princípios teóricos de Severino (2000), Martins (2002), Gil (2002, 2009) e Marconi; Lakatos (2013).

Destaca-se que, de acordo com Gil (2009), a pesquisa bibliográfica compreende vários materiais que foram elaborados, mas o principal recurso empregado são os livros e artigos científicos que servirão de base para o seu desenvolvimento. Ainda, indica que a vantagem principal em utilizar a pesquisa bibliográfica é que o investigador pode se apropriar de uma grande variedade de fenômenos e informações que geralmente esse pesquisador não conseguiria realizar em sua pesquisa diretamente, como dados e fatos passados que se encontram dispersos no tempo ou no espaço e que só são possíveis com base em dados secundários.

Como primeira etapa metodológica, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória e descritiva. A pesquisa bibliográfica, segundo Marconi; Lakatos (2010) busca informações em fontes existentes, ou seja, em toda a literatura já tornada pública em relação aos temas em estudo, desde publicações avulsas, revistas, livros, monografias, teses, bases de dados etc.

A pesquisa, então, constituiu na abordagem de fontes nacionais e internacionais, impressas e eletrônicas compreendendo: materiais científicos, publicações, artigos, dados de congressos, revistas (científicas e especializadas), bases de dados na Internet, Google Acadêmico, repositórios da CAPES e bibliotecas digitais (BRAPCI – *e-books* e artigos *on-line*) em busca de identificar a produção científica de interesse para esta dissertação, mediante a busca com o apoio das palavras-chaves, tais como: Ensino superior a distância; Ensino on-line; Competência em Informação e Midiática; Dialogismo, Professor Conteudista; Recursos didático-pedagógicos para ensino *on-line*.

A coleta de dados junto à literatura especializada envolveu os seguintes passos para o desenvolvimento dessa primeira etapa metodológica:

- Passo 1 - Identificação dos documentos junto às fontes impressas e eletrônicas, cujo resultado é o levantamento bibliográfico sobre o tema de interesse e dos respectivos autores e seus trabalhos científicos.
- Passo 2 - Localização e obtenção dos documentos identificados na fase anterior junto às bibliotecas físicas e digitais por meio de serviços oferecidos por essas instituições.
- Passo 3 - Leitura, resumo e interpretação dos documentos localizados e obtidos. A sistematização lógica desse material constituiu o referencial básico para o desenvolvimento do estudo e pesquisa.
- Passo 4 - Redação do texto referente ao desenvolvimento do tema, o qual constituiu o referencial teórico de apoio à terceira fase da pesquisa.

5.2 Pesquisa de campo

Numa segunda fase metodológica, buscou-se realizar uma pesquisa de campo, de natureza exploratório-descritiva e qualitativa, de acordo com os princípios de Marconi; Lakatos (2013, p. 69) para quem a pesquisa de campo é “[...] a observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente na coleta de dados e a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los”, ao que acrescenta Gil (2002, p. 57) que tal tipo de pesquisa procura o aprofundamento das questões propostas e, por isso, o

planejamento do estudo apresenta maior flexibilidade, “podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa”. Também pontua que o estudo de campo se realiza com um único grupo ou comunidade em termos de estrutura social, assim, tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação, coadunando com a natureza exploratório-descritiva e qualitativa do presente trabalho.

Assim, intenta-se obter ideias e proporcionar discernimentos de interesse prático, além de descrever fenômenos ou situações com a realização de observação de uma realidade empresarial (Universidade de Marília – Unimar – SP) em determinado espaço-tempo (2020 e 2021) capaz de identificar e analisar dados, os quais não podem ser mensurados apenas numericamente junto aos cursos oferecidos, a partir do período acima mencionado, como parte do plano pedagógico de Educação a Distância da Instituição. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa documental, sendo que a escolha desse tipo de pesquisa se deve ao fato de que Gil (2008) considerou a respeito da mesma:

Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem de pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, e disponível a disponibilidade de tempo, o custo torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato (GIL, 2008, p. 46).

Desse modo, a pesquisa documental permite recorrer a fontes diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico (tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.) além de ser um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, tendo objetivos específicos e pode ser um rico complemento à pesquisa bibliográfica. Ainda, os documentos analisados podem ser atuais ou antigos, e podem ser usados para contextualização histórica, cultural, social e econômica de um lugar ou grupo de

pessoas, em determinado momento da história. Por essa razão, é um tipo de pesquisa bastante utilizado nas ciências sociais e humanas.

Inicialmente, a pesquisa foi desenvolvida em documentos institucionais de natureza histórica e administrativa (site, relatórios, anais de eventos etc.) a fim de obter informações e dados que pudessem caracterizar a instituição considerada como universo de pesquisa, a Universidade de Marília (Unimar), como já explanado, e também para analisar a atividade redacional do professor conteudista no escopo da competência em informação e midiática por meio de exemplares de materiais didáticos que eles produzem sob demanda para a instituição privada citada. Assim, foram obtidas informações que permitiram estabelecer a caracterização do universo em foco e proceder à definição dos sujeitos de pesquisa (*corpus* de documentos da instituição).

5.2.1 Caracterização do universo e definição do *corpus* de documentos de pesquisa

A Unimar, Universidade de Marília, é hoje uma das maiores instituições de educação superior privada da América Latina, e oferece cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades tanto presencial quanto a distância. Especificamente quanto ao EaD, atualmente são 27 cursos de graduação e 60 de pós-graduação e MBA, e atende hoje 9.200 alunos na graduação e 480 na pós-graduação, em 41 polos espalhados pelo país, segundo dados da instituição⁷.

Criada em 30 de dezembro de 1956, a Associação de Ensino de Marília (AEM), como assim era chamada, logo passou a administrar a Faculdade de Ciências Econômicas e a Escola técnica de Comércio e Ginásio Dr. Fernando de Magalhães, e o início dos anos de 1970 foi um período de grande crescimento de cursos da AEM, entre eles Pedagogia, Ciências Contábeis, Estudos Sociais e Serviços Sociais. Em 1975, a instituição passou a se chamar Faculdades Integradas de Marília, e em 1988, a Portaria 261 do MEC a promoveu a universidade. Em meados da década de 1990, foi iniciado o curso de Medicina simultaneamente à construção do Hospital Universitário, quando entrou para o

⁷ Dados de <https://oficial.Unimar.br/universidade>. Acesso em: 22 fev. 2022.

grupo de excelência do Ministério da Educação. Em 2019 a Unimar passou a ofertar ensino nas modalidades a distância e híbrido.

O material didático da EaD é produzido pela própria Unimar, por meio de contratação de professores conteudistas captados pelos coordenadores de cada curso. A exigência mínima estabelecida é que o docente tenha o título de especialista, embora haja uma cultura interna para que se tente contratar profissionais mestres e doutores. A todos os professores é entregue um *template* no Word e um manual de roteiro com as instruções para a confecção do material escrito, um livro composto por 16 aulas com tópicos decididos no plano de ensino.

Como primeira fase do processo de produção, é pedido para que o professor envie a primeira aula para avaliação, que é feita por mim. Caso identifique que a produção está em desacordo como o *template* ou o manual, eu assinalo os pontos problemáticos, dou sugestões de melhoria e peço ao professor que faça a(s) alteração(ões). Relato que houve casos em que, nesse primeiro momento de avaliação, o conteudista desistiu de prosseguir com a produção por sentir que não tem preparo para desenvolver conteúdo didático *online*, e porque achava “que era mais fácil”.

Salienta-se que, para a definição dos sujeitos de pesquisa, optou-se por identificar um *corpus* de documentos junto à Unimar, considerando-se facilidades de acesso aos mesmos e também que foi autorizada pela instituição, pelo fato de a pesquisadora atuar profissionalmente na mesma como editora de conteúdo didático.

Destaca-se que o critério de escolha se deu primeiramente elencando as disciplinas que constam no currículo de cursos de graduação e tecnológicos, todas com carga horária de 100 h/a, cujo tema envolve especificamente a gestão, organização e planejamento em diferentes áreas do conhecimento. Ao longo de seis semestres, desde 2019, quando se estabeleceu na instituição o modelo EaD, até agora foram elaborados 78 materiais com esses temas, todos editados no setor competente antes de serem disponibilizados aos alunos. A lista dessas disciplinas encontra-se no Anexo A.

Desse total, cerca 30% (20 documentos) foram escritos por profissionais que não possuíam ou possuíam pouca experiência como docente, tanto no modo presencial quanto digital, conforme currículo apresentado pelos próprios professores e documentados no contrato de prestação de serviço. Ademais, soma-se que a maioria desses 30% de conteudistas possuía titulação igual ou inferior a mestre, alguns com MBA e outros que, notadamente por conta de maior atuação prática no mercado do que acadêmica, não desenvolveu competências de informação e linguísticas, o que refletia na qualidade do texto apresentado.

Assim, para compor o *corpus*, foram separados 15 dos 20 livros, dentre os 78 elencados acima, que precisaram ser devolvidos aos professores para correção ou cuja adequação e modelagem para o conteúdo de curso *on-line* resultou mais trabalhosa e cuidadosa pelo setor de *designer* de material. São 15 documentos em formato escrito, de professores conteudistas com pouca experiência docente e/ou titulação acadêmica igual ou menor que mestre e que apresentam alguma dificuldade em desenvolver seu produto final.

A seguir, são apresentadas no Quadro 11 as disciplinas analisadas, a titulação do professor e se possui experiência anterior na docência presencial.

Quadro 11 – Disciplinas que compõem o *corpus* da pesquisa

Nome da disciplina	Titulação do professor conteudista	Experiência como professor presencial
Gestão Financeira Aplicada ao Agronegócio	Especialista	Não
Sistemas e Organizações de Saúde	Especialista	Não
Gestão e fluxo de relacionamento	Mestre	Tutoria EaD
Gestão de Recursos Naturais	Especialista	Sim
Gestão das Cadeias Produtivas da Soja e do Milho	Mestre	Tutoria EaD
Gestão da Qualidade e Certificação	Especialista	Não
Gestão de Hotelaria em Saúde	Especialista	Sim
Gestão de Carreiras	Mestre	Sim
Gestão de Eventos	Mestre	Sim
Gestão de processos e serviços	Especialista	Não

Gestão de Sistemas de Informação em RH	Mestre	Sim
Direito do Trabalho	Especialista	Não
Gestão de produtos e marcas	Mestre	Sim
Planejamento da Humanização na Saúde	Especialista	Tutoria EaD
Planejamento de vendas e do varejo	Mestre	Não

Fonte: A pesquisadora (2022)

Para a seleção desse *corpus*, apoiou-se em Bauer e Gaskell (2008, p. 44) quando recomendam que os principais passos para construção de um *corpus* de pesquisa sejam: “a) selecionar preliminarmente; b) analisar essa variedade e c) ampliar o *corpus* de dados até que não se descubra mais variedade”. Não existe, no entanto, um tamanho ideal para esse *corpus* como sendo uma amostra intencional. Deve ser feita com parcimônia a ponderação sobre quanto tempo pode ser despendido com a coleta e, seguidamente, com a análise do material. elementos presentes num *corpus* precisam ser relevantes, homogêneos e sincrônicos.

A relevância diz respeito a quanto o material foi enriquecedor e importante ao projeto de pesquisa; a homogeneidade dos elementos consiste na separação do material: elementos textuais, por exemplo, devem ser separados, segundo os autores, dos imagéticos e, por fim, a sincronidade procura limitar o intervalo de tempo em que os materiais selecionados estão inseridos, pois elementos com características histórico-culturais muito diferentes devem ser alocados em um conjunto de documentos diferentes. Vale lembrar que o aspecto da homogeneidade é criticado por aqueles que acreditam que, em alguns casos, como em legendas de fotos, os materiais não podem ou devem ser desvinculados um do outro, devendo ser tratados pelo pesquisador conjuntamente, tendo-se em vista que o sentido daquele material só pode ser apreendido com todos seus elementos presentes.

Tal trajetória metodológica foi apoiada nas abordagens teóricas sobre ensino superior EaD (SOARES, 2009), desenvolvimento de competências e novos recursos didático-pedagógicos (MASETTO, 2018) e virtualização do 3º grau (SANTINELLO, 2020); e na construção de quadros conceituais (2, 4, 7 e

9) (p. 31, 41, 68 e 76) sobre indicadores de competência em informação (BELLUZZO, 2007) e de competência midiática (FERRÉS; PISCITELLI, 2015); linguagem dialógica instrucional com base na educação dialógica de Bakhtin (1999) e produção e modelagem de conteúdo educacional para cursos a distância (FILATRO, 2015), visando à construção de matriz em forma de quadro conceitual a fim de se estabelecer as inter-relações que foram objeto de análise no *corpus* de documentos.

Além disso, os documentos, após a sua identificação e seleção foram analisados mediante os princípios de Bardin (2009). Para a autora:

O termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 47).

Desse modo, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo, contemplando diferentes fases que se organizam em torno de três polos: 1 - a pré-análise; 2 - a exploração do material; e, por fim, 3 - o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Para a referida autora, na fase da pré-análise estabeleceu-se uma organização do material, a partir da escolha de documentos/informações relevantes, permitindo-se uma “leitura flutuante” do material até que a decisão sobre quais informações devem ser consideradas na análise se tornasse mais clara.

Na fase da exploração do material, ressalta-se que a análise do material exigiu sua codificação, ou seja, sua transformação de dados brutos dos textos por recortes, agregação ou enumeração, até que sua codificação atingisse a representação do conteúdo ou sua expressão. Para a codificação, optou-se por usar palavras, temas, contextos, relações, personagens, etc., até se chegar à categorização dos mesmos, sendo que os critérios foram de natureza: semântica, sintática, léxica ou expressiva.

Na fase três, enquanto o tratamento dos resultados, foram realizadas as interpretações dos dados e informações obtidas a partir do referencial teórico construído como resultado da pesquisa/revisão bibliográfica levada a efeito.

5.3 Elaboração e descrição de matriz modular

Como última etapa metodológica, foram elaboradas diretrizes na forma de matriz modular que visa a contribuir com subsídios para a produção, modelagem e revisão de material didático para cursos *on-line* conforme as dificuldades identificadas na análise inicial sob o enfoque da competência em informação e midiática e da linguagem dialógica, principalmente aquelas diretamente relacionadas e impactadas pela migração do professor do meio presencial analógico para o digital.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A presente dissertação tem como objetivo, por meio de considerações levantadas em revisão de literatura, pesquisa documental e exemplos práticos, identificar a presença dos indicadores de competência em informação e midiática nas atividades que o professor conteudista de material didático EaD desenvolve, em especial quanto ao uso da informação e dos recursos tecnológicos e midiáticos, além da escrita dialógica instrucional no ensino *on-line*.

Aqui, concentramo-nos em analisar o recorte de conteúdos selecionados e, para isso, optou-se pelo método de pesquisa de Análise de Conteúdo, segundo os pressupostos de Bardin (2009), que permite a obtenção de indicadores para a inferência de significados relativos às condições de produção de conteúdo.

Assim, o procedimento de análise foi organizado em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, bem como a inferência e a interpretação. Na etapa de pré-análise, houve a sistematização das ideias iniciais, quando foram determinadas as unidades (seções) às quais seria inserido o estudo. Então, procedeu-se à análise flutuante do material, conforme Bardin (2009), para a extração das primeiras impressões e orientações oriundas do conteúdo. À conclusão dessa etapa, definiu-se a Unimar EaD como universo de pesquisa, uma vez que a pesquisadora ali atua como supervisora e designer de conteúdo didático e possui acesso ao material, e que a análise teria como *corpus* de documentos de pesquisa materiais didáticos escritos para cursos de Gestão de nível superior em EaD. Foi definido, para fins de recorte, selecionar os documentos (livros) cujo tema fosse gestão e organização, em um total de 78 títulos, conforme lista no Anexo A.

Desse número, houve a decisão de selecionar aqueles escritos por profissionais que possuíam nenhuma ou pouca experiência como docente, tanto no modo presencial quanto digital, e com titulação igual ou inferior a mestre, alguns com MBA e outros que, notadamente por conta de maior atuação prática no mercado do que acadêmica, não desenvolveu competências de informação e linguísticas, o que refletia na qualidade do texto apresentado. Chegou-se a um número de 15 livros didáticos produzidos por professores que apresentaram dificuldades e/o lacunas de competência e habilidade em transpor conteúdo de

aulas físicas para digitais. Assim, a partir do critério das dificuldades que foram identificadas nesse *corpus* de livros de EaD desenvolvidos pelos conteudistas, elaborou-se o Quadro 12 contendo a sua descrição.

Quadro 12 – Caracterização do *corpus* e das dificuldades de produção do material EaD

Nome do livro/ disciplina	Curso da IES	Dificuldade e/ou lacuna de competência e habilidade de informação e midiática
1 - Gestão Financeira Aplicada ao Agronegócio	Gestão de Agronegócios	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência dos objetivos de aprendizagem no início das aulas • Linguagem dialógica inadequada • Falta de noção de estrutura textual
2 - Sistemas e Organizações de Saúde	Gestão Hospitalar	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem dialógica inadequada • Pouca referenciação de fontes confiáveis • Ausência de recursos hiper/transmídia
3 - Gestão e fluxo de relacionamento	Gestão Comercial	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência dos objetivos de aprendizagem no início das aulas • Falta de explicação de jargões e neologismos • Habilidades linguísticas deficitárias
4 - Gestão de Recursos Naturais	Gestão Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de recursos imagéticos • Linguagem dialógica inadequada • Falta de noção de estrutura textual
5 - Gestão das Cadeias Produtivas da Soja e do Milho	Gestão de Agronegócios	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência dos objetivos de aprendizagem no início das aulas • Pouca referenciação de fontes confiáveis • Linguagem dialógica inadequada
6 - Gestão da Qualidade e Certificação	Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência dos objetivos de aprendizagem no início das aulas • Linguagem dialógica inadequada • Falta de noção de estrutura textual

		<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de recursos hiper/transmídia
7 - Gestão de Hotelaria em Saúde	Gestão Hospitalar	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência dos objetivos de aprendizagem no início das aulas
8 - Gestão de Carreiras	Gestão de Recursos Humanos e Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de recursos imagéticos • Ausência de recursos hiper/transmídia
9 - Organização de Eventos	Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de recursos imagéticos • Falta de explicação de jargões e neologismos
10 - Gestão de processos e serviços	Gestão Comercial e Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none"> • Links de fontes não confiáveis ou fora do ar • Linguagem dialógica inadequada
11 - Gestão de Sistemas de Informação em RH	Gestão de Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca referenciação de fontes confiáveis • Plágio • Deficiência em definir a informação apropriada para o nível de instrução
12 – Direito do Trabalho	Gestão de Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de recursos imagéticos • Ausência de recursos hiper/transmídia
13 - Gestão de produtos e marcas	Processos Gerenciais e Marketing Digital	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência dos objetivos de aprendizagem no início das aulas • Links de fontes não confiáveis ou fora do ar • Falta de explicação de jargões e neologismos
14 - Planejamento da Humanização na Saúde	Gestão Hospitalar	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de critérios ou recortes significativos na escolha dos conteúdos • Deficiência em definir a informação apropriada para o nível de instrução • Linguagem dialógica inadequada • Habilidades linguísticas deficitárias • Falta de noção de estrutura textual

15 - Planejamento de vendas e do varejo	Gestão Comercial	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de critérios ou recortes significativos na escolha dos conteúdos • Falta de explicação de jargões e neologismos • Ausência de recursos hiper/transmídia
---	------------------	--

Fonte: A pesquisadora (2022)

Na sequência, foram determinadas as categorias – que Bardin classifica como “unidades de significado” (2009) – resultantes da análise das dificuldades e deficiências de competência de comunicação e midiática e estimados os números referentes aos dados colhidos e apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Definição das categorias da análise do *corpus*

Tipo de dificuldade	Nº de livros
Ausência dos objetivos de aprendizagem no início das aulas	6
Ausência de recursos hiper/transmídia	5
Ausência de recursos imagéticos	4
Ausência de critérios ou recortes significativos na escolha dos conteúdos	2
Deficiência em definir a informação apropriada para o nível de instrução	2
Falta de explicação de jargões e neologismos	4
Falta de noção de estrutura textual lógica	4
Habilidades linguísticas deficitárias	2
Linguagem dialógica fraca	7
Links de fontes não confiáveis ou fora do ar	3
Pouca referenciação de fontes com rigor científico ou reconhecido	2
Plágio	1

Fonte: a pesquisadora (2022)

Percebe-se que a análise do *corpus* mostrou que a maioria dos professores conteudistas (7) tiveram como maior desafio aplicar a linguagem dialógica instrucional, assunto ao qual dedicamos a Seção 4. Relatamos aqui que um dos conteudistas, após enviar parte do material e tê-lo recebido de volta para correções, disse que desconhecia o gênero dialógico, e que ao ler no Guia do Autor da IES sobre como proceder, pensou que dialogismo se referia à escrita acadêmica, e assim o fez, resultando em uma aula escrita bastante semelhante a um artigo científico. Isso demonstra na prática que embora o professor dominasse o assunto trabalhado, desconhecia um dos mais importantes recursos que diferencia um texto didático para cursos virtuais dos textos didáticos para mídias físicas.

A ausência em esclarecer os objetivos de aprendizagem também aparece como destaque, indicando que faltou a esses conteudistas ter uma macrovisão do curso e de engajar o aluno no aprendizado que começaria a partir dali. Em seguida, a falta de recurso hiper e transmidiáticos, tais como links da *web* ou por *QR Code* indicações de livros digitais, aparece em um número significativo (30% dos livros), mostrando que os professores desconhecem que esses recursos podem incrementar positivamente o material e, conseqüentemente, o aprendizado do aluno. O mesmo acontece com os recursos imagéticos – imagens, vetores, ícones, figuras, fotos, infográficos, mapas mentais etc. –, que, no material didático, têm grande importância para a motivação e a compreensão do conteúdo. Segundo Lima e Souza (2017), as ilustrações trazem mais dinamicidade ao material e podem superar a informação apresentada e representar muitos elementos.

No que se refere a elementos textuais, nota-se na Tabela 1 que em quatro livros os conteudistas não dominavam habilidades de escrita quanto a estruturação de um texto coeso, lógico, com parágrafos definidos e fluidos; quatro livros foram devolvidos para que os conteudistas acrescentassem explicações de termos técnicos, jargões profissionais e neologismos – estes últimos bastante frequentes em textos da área de Gestão – e em dois documentos foram notados uma carência linguística redacional, com erros gramaticais crassos e desvios da norma padrão preocupantes vindos de um profissional da educação.

Outras categorias figuram com menor incidência (pouca referenciação de fontes confiáveis; deficiência em definir a informação apropriada para o nível de instrução) e que foram incluídos nas matrizes modulares elaboradas e apresentadas mais adiante neste trabalho. Houve apenas um caso de plágio nesse *corpus*, comentado na página 63. Essas inferências nos levam a salientar a importância dos princípios e padrões de competência em informação e midiática apresentados por Belluzzo (2007) e Ferrés; Piscitelli (2015) e que a sua ausência acarreta um ensino e aprendizagem sem a devida qualidade preconizada, inclusive, pelo ODS 4 da Agenda 2030.

Dessa forma, a análise do conteúdo documental gerou a elaboração de três módulos indicando competências e habilidades para a produção de material didático para cursos *on-line*, com base em indicadores de competência em informação e midiática, acrescidos de exemplos práticos colhidos dos livros que compõem o *corpus*.

Justifica-se, assim, que o uso do material didático como principal instrumento de mediação pedagógica na EaD pressupõe uma preocupação com a elaboração e produção de conteúdo que funcione como instrumento que subsidie o desenvolvimento de um curso ou programa de ensino *on-line*, uma vez que o material desempenha um papel de extrema importância na condução da aprendizagem do aluno (LIMA; SANTOS, 2017). O centro desse cuidado com a produção deve ser adotar recursos pedagógicos que favoreçam a capacidade de reflexão do aluno, integrando teoria e prática dentro do contexto da realidade do curso e do cursando (CORRÊA, 2007).

No ensino presencial, o professor elabora e/ou escolhe textos e emprega instrumentos e técnicas pedagógicas (exposição teórica, proposta de debates, dinâmicas e estudos dirigidos, roteiros de ensino, exercícios etc.) que apoiam seu trabalho. No ensino a distância, a transposição didática feita de forma assíncrona coloca em destaque o professor conteudista, deve levar em conta elementos como a densidade e a precisão da informação e o caráter estimulante do texto, que, em última instância, são determinados pelos seguintes aspectos, baseado em Corrêa (2007):

a) aspecto **programático**, que diz respeito à intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e informatividade;

- b) aspecto **estrutural**, que implica a adoção de uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do aluno de EaD;
- c) aspecto **textual**, definido pelos recursos linguísticos integrados, de modo que preservem a coesão do texto como um todo.

Assim, considerando esses aspectos, e sob o viés dos indicadores de competência em informação (BELLUZZO, 2007) e midiática (FERRÉS; PISCITELLI, 2015), bem como retomando alguns autores citados ao longo desta pesquisa, propõe-se aqui a construção de diretrizes de competências exigidas de professores conteudistas de material para cursos *on-line*, na forma de uma matriz modular voltada à capacitação desses profissionais e que sirva de subsídio para a escrita e aplicação de material didático com foco no ensino superior *on-line*.

MATRIZ MODULAR DE CAPACITAÇÃO: UMA PROPOSTA INICIAL
Diretrizes ao desenvolvimento de competência em informação e
midiática para professores conteudistas do ensino superior on-line

Módulo 1: Competência para a produção de material didático EaD na dimensão programática

COMPETÊNCIA 1: Ser capaz de ter uma macrovisão dos elementos e das características do ensino EaD para melhor desenvolver o conteúdo programático e aplicar os recursos disponíveis		
HABILIDADE 1	HABILIDADE 2	HABILIDADE 3
Delimitar os objetivos de aprendizagem e o nível de aprofundamento do assunto em questão.	Definir um planejamento de aula possível de ser executado e um cronograma adequado para a obtenção da informação necessária.	Conhecer a variedade de recursos imagéticos e saber com eles trabalhar, utilizando as imagens como complemento do texto.
APLICAÇÃO PRÁTICA		
Informar o aluno, no início de cada unidade de estudo (aula, tópico, seção, bloco temático etc.) sobre o que ele vai ter aprendido e/ou qual habilidade terá desenvolvido depois de ter estudado o assunto. Traçar os objetivos específicos do	Selecionar quantidade de informação coerente, de modo a não sobrecarregar o tempo do aluno, com um número definido de recursos dentro de uma unidade de estudo – indicação de não mais que um vídeo e um texto complementar e até	Combinar imagens estáticas em uma sequência, organizando-as em uma espécie de narrativa ou em infográficos explicativos.

<p>conteúdo por meio de esquema introdutório na unidade. Evitar frases como “Veja como é fácil aprender X ou Y!” e a dar preferência a enunciados tais como “Você vai se surpreender com um novo olhar sobre X ou Y!”.</p>	<p>dois elementos de aprendizagem (estudo de caso, destaques, biografias etc.).</p>	
--	---	--

Fonte: a pesquisadora (2022)

Considerando o aspecto programático no desenvolvimento do material didático, **intencionalidade** e **informatividade** são palavras-chave. Para que a intenção pedagógica seja alcançada, a familiarização com as características inerentes ao ensino virtual, sobretudo com aquelas que se referem à autonomia e ao grau de comprometimento do aluno, permite ao conteudista antever, em um sistema macro, a organização do programa proposto e assim pressupor como o aluno poderá construir conhecimento.

A utilização de esquemas introdutórios na definição dos objetivos de aprendizagem (Habilidade 1) é um exemplo de estratégia válida. Embora o aluno tenha acesso ao sumário das unidades de estudo, nem sempre ele o verifica a fim de saber o que vai ser estudado, mas geralmente para se localizar no livro. Assim, ao informar o leitor, ainda no início do texto, daquilo que será tratado e quais objetivos o aluno deve alcançar ao final do estudo, o professor conteudista cria um tipo de afinidade com o aluno ao fazer uma contextualização e mostrar o grau de engajamento que ele dispõe naquela unidade. As imagens 6a e 6b apresentam um exemplo de como melhorar a introdução, em tópicos, para uma percepção e absorção mais eficaz no momento da leitura.

Imagem 6a: Introdução de aula original de livro didático

AULA 11: [ROLHAS, GARRAFAS E RÓTULOS]

Existe um grande número de opções para acondicionar os vinhos nas mais variadas embalagens, e as garrafas, as rolhas e os rótulos são parte integrante deste recipiente que irá conservar a bebida e facilitar seu transporte e distribuição. Vamos entender nesta aula que o custo de todo o material envolvido no processo de fabricação acaba por influenciar diretamente o valor da bebida, além de perceber que para determinados estilos de vinho há uma embalagem que atende às necessidades da bebida. Esses elementos são a garrafa propriamente dita, os vedantes que fecham a boca desta garrafa e, claro, o rótulo com a identificação do produtor e as informações pertinentes ao vinho.

Imagem 6 b – Proposta de introdução da mesma aula

AULA 11: [ROLHAS, GARRAFAS E ROTULOS]

Existe um grande número de opções para acondicionar os vinhos, e garrafas, rolhas e rótulos são parte integrante deste recipiente que conserva a bebida e facilita seu transporte e distribuição.

Assim, nesta aula, nosso objetivo é:



- a) Entender o custo do material envolvido no processo de fabricação e como ele influencia diretamente o valor da bebida;
- b) Perceber que, para determinados estilos de vinho, há uma embalagem que atende às necessidades da bebida.
- c) Estudar a garrafa propriamente dita, os vedantes que fecham a boca e, claro, o rótulo, que traz a identificação do produtor e as informações pertinentes ao vinho.

Vamos lá?

Fonte: arquivo pessoal

Em tempo, cursos tais como Engenharias, Estética e Gastronomia requerem uma estrutura cujas propriedades organizacionais do conteúdo incluam mais imagens e recursos de hipermídia, por exemplo, que outros cursos de natureza majoritariamente teórica. São casos em que a representação visual é necessária para a próprio entendimento e conclusão do tópico estudado. Pode-se fazer aqui um alinhamento com uma das dimensões de competência midiática

de Ferrés e Piscitelli (2015) sobre identificar referências intertextuais, explorar camadas interpretativas e produzir conteúdo criativos e originais.

As imagens 7a e 7b mostram que visualizar a imagem era essencial para que o aluno entendesse a informação.

Imagem 7a – Trecho de aula original de livro didático



Imagem 7b – Proposta de inserção de imagem da mesma aula



Fonte: arquivo pessoal

Aqui, pode-se imaginar que a função de propor tais adequações sejam do *designer* educacional, mas vale esclarecer que não são todas as IES que possuem uma equipe editorial e que, muitas vezes, o *designer* pode sugerir a modificação, mas não dá explicações práticas de como proceder. No caso das

imagens 7a e 7b, as imagens retratando a coloração de cada tipo de cerveja citada são facilmente encontradas em repositórios de imagens da *web*, exigindo do conteudista uma habilidade básica de buscar e filtrar informações. Logo, cabe ao conteudista buscar instruções para desenvolver a competência requerida.

Vejamos outro exemplo de necessidade de complementação visual, além da proposta de uma linguagem mais dialógica, para justificar para o aluno a intenção do uso da imagem não apenas como adorno gráfico:

Imagem 8a – Trecho original com marcação do *designer* de conteúdo

ESTILO CLÁSSICO/ TRADICIONAL

O estilo clássico ou tradicional de vestuário transmite uma imagem formal, madura e confiante. Representa a mulher que quer passar descrição no modo de se vestir e que gosta de estar impecável na apresentação e na primeira impressão.

A predominância é de peças de alfaiataria, com excelente qualidade e caimento, e cores sóbrias tais como preto, branco, marinho e cinza, além de estampas mais discretas – listras, poás, *pied-de-poule* e o xadrez príncipe de Gales – estes dois últimos, aliás, são bastante confundidos ainda hoje. Os acessórios também são sempre mais clássicos, finos ou de pérolas, com bolsas estruturadas, scarpins e sapatilhas.

Fonte: arquivo pessoal

Imagem 8b – Proposta de inserção de imagem no mesmo trecho

A predominância é de peças de alfaiataria, com excelente qualidade e caimento, e cores sóbrias tais como preto, branco, marinho e cinza, além de estampas mais discretas – listras, poás, *pied-de-poule* e o xadrez príncipe de Gales – estes dois últimos, aliás, são bastante confundidos ainda hoje. Você consegue recordar como são essas estampas? Então, atenção às imagens a seguir!

À esquerda, a padronagem *pied-de-poule*, e à direita, a príncipe de Gales



<https://www.wefashiontrends.com/como-usar-estampa-pied-de-poule-e-pied-de-coq/>
<https://www.revistaloficial.com.br/moda/xadrez-is-the-not-so-new-black>

Fonte: arquivo pessoal

Ademais, uma imagem ou ilustração pode ser usada “como mobilizadoras cognitivas de uma ideia apresentada no texto, mas que não têm a intenção de funcionarem como conteúdo” (LIMA; SANTOS, 2017, p. 120), porém, só será eficaz enquanto sinalizador se estiver contextualizada e alinhada ao tema em questão. A imagem 9 é um exemplo de como isso funciona na prática:

Imagem 9 – Imagem proposta pelo conteudista x imagem proposta pelo *designer*



Fonte: arquivo pessoal

A aula que aparece na imagem é da disciplina Direito do Trabalho, do curso superior de Gestão de Recursos Humanos. Devido à natureza do assunto, junto com os conhecimentos de mundo do aluno, é possível inferir que uma das questões que a figura pretende ilustrar é a estabilidade e proteção da colaboradora que engravidar e der à luz durante o contrato de trabalho. A imagem escolhida pelo conteudista, porém, remete a um contexto mais afetivo da maternidade e poderia funcionar melhor em outra disciplina. Em termos de mobilizador cognitivo, a imagem indicada para substituição mostra-se mais condizente com a disciplina de Direito do Trabalho, fazendo o aluno identificar com mais eficiência o conteúdo que ele está prestes estudar.

Vê-se, então, que a Competência 1 deste módulo tem um alinhamento com a competência em informação proposta por Belluzzo (2007) de avaliar e correlacionar códigos e gêneros midiáticos para a produção de conteúdo, bem como com a competência midiática de combinar linguagem verbal e não verbal (texto, imagem, infográficos, mapas mentais etc.) para produzir mensagens que contribuam para o aprendizado, de Ferrés e Piscitelli (2015) (Quadro 7). A eles, juntam-se Filatro e Cairo (2015), que concluem que a aprendizagem é mais efetiva quando um conteúdo apresenta palavras e imagens combinadas, naquilo que as autoras chamam de “pressuposto aditivo”: quando usados adequadamente, dois ou mais canais de processamento contribuem mais para

a retenção de informação do que um único canal – no caso, os benefícios de usar diferentes linguagens e mídias são aditivos.

Módulo 2: Competência para a produção de material didático EaD na dimensão estrutural

COMPETÊNCIA 2: Saber estruturar o conteúdo em conformidade com os objetivos de aprendizagem propostos		
HABILIDADE 1	HABILIDADE 2	HABILIDADE 3
Fazer a divisão didática do conteúdo a fim de facilitar sua compreensão e sua retomada quando necessário, restabelecendo as relações entre as partes.	Integrar conhecimentos novos àqueles já adquiridos pelo aluno, considerando esse conhecimento de mundo, suas necessidades e interesses.	Adotar critérios ou recortes significativos na escolha dos conteúdos que compõem a disciplina.
APLICAÇÃO PRÁTICA		
Ordenar assuntos de forma linear de construção de conhecimento. Propor atividades práticas explicando primeiro todos os objetos ou materiais a serem usados, bem como suas funcionalidades e especificidades. Lançar mão de <i>edutainment</i> e gamificação. Fazer intervenções textuais ou imagéticas relacionando o conteúdo estudado com fatos históricos ou situações reais cotidianas.	Criar atividades de aprendizagem com base em leituras guiadas, discussões em fóruns, exercícios, análise de casos (<i>cases</i>) ou projetos integradores. Utilizar exemplos resolvidos. Utilizar perguntas complementares ou reafirmativas para fixação do conteúdo. Dar devolutivas (<i>feedback</i>), gabaritos e explicações dos exercícios e questionamentos propostos.	Escolher o sistema tendo como referência o paradigma da virtualidade para apresentar a informação conforme a intenção do conteúdo didático (por exemplo: uso de imagens 3D para apresentar objetos, paisagens, órgãos do corpo humano, e vídeos de passo a passo para demonstrar processos em cursos mais operacionais). Fazer comparações com dois ou mais itens, usando antes e depois, causa e consequência, vantagens e desvantagens etc.

Fonte: a pesquisadora (2022)

O aspecto estrutural no desenvolvimento do material está fortemente ligado ao conteúdo, desde os motivos pelo qual é escolhido até como é apresentado ao aluno.

Muitas vezes, como já aqui aventado, falta ao professor conteudista conhecer fontes de informação com as quais ele possa variar os estímulos de

aprendizado – ou seja, ele domina o conteúdo clássico e tradicional da disciplina, mas não tem a habilidade de filtrar fontes nas buscas principalmente na *web*, fazendo uma curadoria equivocada de informações que resultam em uma “colcha de retalhos” confusa e sem relação entre as partes (Habilidade 1).

É importante, aqui, atentar-se a algo que acontece com frequência em campos mais recentes que não têm uma tradição de estudos científicos, tais como estética, *pet care*, mediação de conflitos, internet das coisas, *design* instrucional e *coaching*, entre outros: a falta de livros clássicos invariavelmente leva à busca por textos na Internet, e o conteudista deve saber selecionar material de sites confiáveis e com o mínimo de rigor científico. Para ele, devido ao pouco prazo de produção que as IES geralmente dispões e à facilidade de reprodução do texto, copiar um texto de um blog qualquer parece tentador, mas certamente esse blog anônimo copiou de outro lugar e ninguém consegue mais rastrear de onde veio a informação original a fim de referenciá-la.

Assim, disciplinas com um viés mais modernizado tais como Marketing Digital e DPO (*data protection officer*, ou “encarregado da segurança dos dados”), entre muitas outras, pedem mais recursos hipermidiáticos e transmidiáticos em sua composição didática – embora nunca se deva descartar ou minimizar o aporte teórico na educação a distância. O *edutainment* (combinação de educação e entretenimento) é um recurso que chama a atenção do aluno ao combinar aquilo que ele está estudando com algum tipo de entretenimento. A imagem 10 a seguir é de uma aula sobre geração de energias, no caso, um subtópico sobre energia nuclear:

Imagem 10 – Elemento de aprendizagem de material didático com recursos transmidiáticos

CONECTE-SE

Na série "Chernobyl", o canal HBO narra tudo o que ocorreu no acidente nuclear mais triste da história. Os dados do cientista Valery Legasov, que tirou a própria vida, serviram de fundo para a construção dessa série filmada em uma usina idêntica à de Chernobyl. A série retrata o esforço hercúleo de milhares de pessoas para evitar que a Rússia e quase toda a Europa se tornassem terras inabitáveis.

Escaneie o QR Code para acessar o link.

Fonte: Unimar EaD, 2022.

Percebe-se que o professor conteudista soube explorar recursos a fim de concretizar os objetivos da aula com o exemplo de uma situação histórica, fazendo uso de a) um elemento visual que se destaca do texto (o "Conecte-se"); b) o texto explicativo; c) o acesso à *web* por meio do QR Code e d) a imagem para instigar o aluno a assistir à série. Ademais, o resultado conjunto também serve para afastar a monotonia que pode acometer o leitor em caso de leituras de textos longos e sem marcadores visuais ou hipermidiáticos. Quanto a isso, Ferrés e Piscitelli (2015) nos fala sobre explorar recursos ligados à comunicação multimodal e multimídia e sobre avaliar e correlacionar códigos e gêneros midiáticos para a produção de conteúdo como competência midiática, e Belluzzo (2007) traz, na competência em informação, que é preciso identificar diferentes tipos e formatos de fontes de informação, diferenciando fontes primárias de secundárias (Quadro 7).

Todavia, não se deve propor uma atividade como algo pro forma, e sim elaborada para conferir se o aluno realmente absorveu o conteúdo e é capaz de contribuir com reflexões sobre o tema. A contextualização com o cotidiano do aluno e, em seguida, um questionamento sobre o que foi lido é outra técnica para integrar conhecimentos novos àqueles previamente adquiridos pelo aluno (Habilidade 2). Vejamos como isso ocorre na prática, na imagem a seguir.

Imagem 11 – Elemento de aprendizagem em material de Gestão de Marketing

#ABORDAGEM PRÁTICA#

No início das operações das TVs a cabo no país, algumas empresas dominaram o mercado. Você talvez se lembre de marcas como TVA e DirectTV. O grupo Globo era acionista em empresas de TV a cabo. Com o advento da internet, os serviços de streaming se tornaram um negócio lucrativo, e o foco de participação nas empresas de TV a cabo pela Globo mudou. Atualmente, a Globo investe pesadamente no serviço de streaming pertencente ao Grupo, o serviço conhecido como Globoplay.

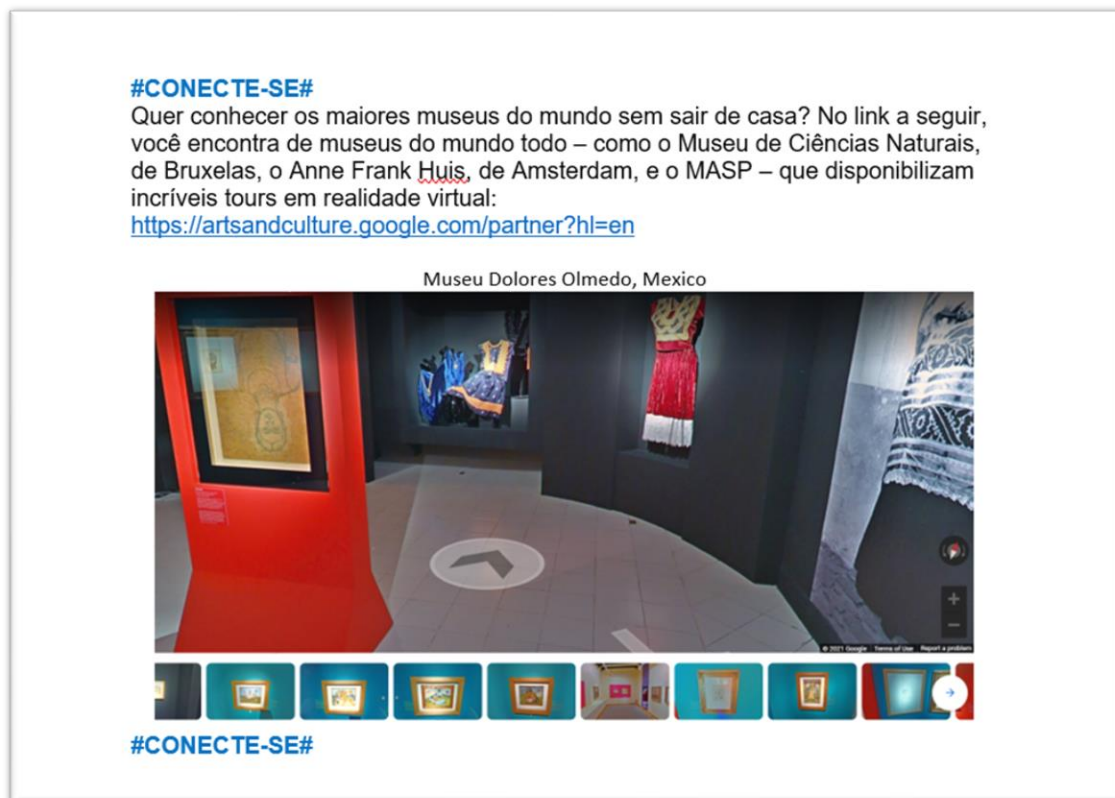
Você conhece outras empresas que mudaram o foco estratégico de marketing e vendas por conta do advento de novas tecnologias e inovações?

#ABORDAGEM PRÁTICA#

Fonte: arquivo pessoal

Dentro da competência de definir o conteúdo conforme os objetivos de aprendizagem propostos, considerando o paradigma da virtualidade na apresentação de conteúdo didático digital (Habilidade 3), a imagem 12, embora não seja de um dos materiais que compõem o *corpus* da presente pesquisa, traz um exemplo positivo:

Imagem 12 – Exemplo de uso se recurso para construção de conhecimento



Fonte: arquivo pessoal

O conteudista da disciplina Museu e Patrimônio, material de onde o exemplo foi retirado, propõe ao aluno “conhecer os maiores museus do mundo sem sair de casa” por meio do *tour* virtual disponibilizado por um site. Aqui, a técnica metalinguística de levar o digital para dentro do digital constrói conhecimento de maneira eficaz e provê o aluno e futuro bacharel em História com um material de referência confiável para seus estudos e pesquisas. O conteudista deu preferência, dentro de um tópico importante, a um conteúdo interessante e instigante, selecionado para que o aluno possa guiar seus próprios processos de atenção, aprendizagem, memória e pensamento (LIMA; SANTOS, 2017) ao decidir clicar no link proposto e explorar visualmente museus e obras que talvez ele não tenha condições de visitar pessoalmente.

Esta competência está alinhada com a competência em informação no tocante a selecionar informações a fim de trazer evidências para o tópico a ser desenvolvido (BELLUZZO, 2007) e a competência midiática de habilidade de

organizar, priorizar e sintetizar informações procedentes de distintos sistemas e diferentes contextos.

Módulo 3: Competência para a produção de material didático EaD na dimensão textual

COMPETÊNCIA 3: Ter a capacidade linguística de desenvolver uma voz autoral autêntica, coesa e coerente		
HABILIDADE 1	HABILIDADE 2	HABILIDADE 3
Construir textos com diálogos didáticos inéditos, ainda que simulados.	Privilegiar a clareza e coesão do texto, construindo relações lógicas textuais ao longo do material.	Saber comunicar informações técnicas com o máximo de atenção à dialogicidade explícita e prezar pelas boas práticas de redação.
APLICAÇÃO PRÁTICA		
Dominar a escrita dialógica (dialogicidade). Utilizar verbos no imperativo e o pronome “você” para tratar o leitor como interlocutor direto. Substituir termos obsoletos ou datados por palavras mais corriqueiras a fim de estabelecer uma proximidade com o leitor. Usar o pronome “nós” ou “nosso(a)”.	Estabelecer tópicos e subtópicos em um esquema hierárquico de instrução. Criar títulos e subtítulos sinalizando essas relações hierárquicas. Estruturar o texto de modo que cada subtópico corresponda a um único parágrafo. Não empregar títulos metafóricos, ambíguos ou vagos. Usar marcadores tais como <i>bullet point</i> para segmentar listas, processos, instruções de passo a passo etc.	Redigir orações na ordem sintática direta. Não deixar siglas e acrônimos sem explicação quanto ao seu significado. Usar sinônimos, hipônimos e hiperônimos ⁸ para evitar repetição de vocábulos e retomar o fluxo de ideias sem sobrecarregar o leitor. Explicar jargões e neologismos.

Fonte: a pesquisadora (2022)

É sabido que produzir conteúdo didático, seja para uma aula presencial ou virtual, é uma tarefa basicamente de pesquisa e edição. Salvo raros casos de pioneirismo, ninguém escreve uma apostila, curso ou livro didático colhendo 100% de conceitos da própria cabeça. Assim como o aluno está ali para

⁸ Sinônimos: palavras e expressões semelhantes que podem usar usadas de maneira intercambiáveis.

Hipônimos: palavras e expressões que têm um significado mais específico em relação a outras mais gerais (ex.: veículo – hipônimo: carro).

Hiperônimo: palavras cujo significado é mais abrangente do que seu hipônimo (ex.: gato – hiperônimo: animal). Adaptado de Filatro; Cairo (2015).

aprender, o conteudista uma vez aprendeu por meio de outros autores que podem – e devem – ser citados e referenciados. É preciso, porém, saber aplicar textualmente as informações selecionadas, logo, o conteudista exerce um papel especial na construção da retórica instrucional mesmo que já exista um projeto pedagógico, gráfico e editorial a ser seguido (FILATRO; CAIRO, 2015): são seus conhecimentos técnico-científicos e sua percepção de mundo que darão a voz autoral do texto. Por isso, a dimensão textual do material é tão importante.

Conhecer e dominar a linguagem dialógica (conceito ao qual destinamos uma seção inteira desta dissertação – Seção 4 – tamanha a sua importância para o estudo em foco) é essencial para o conteudista de material *on-line* (Habilidade 1). Indicadores dialógicos, saudações e perguntas diretas e indiretas são recursos dialógicos que estabelecem com o leitor uma relação honesta e significativa quando o autor precisar recorrer a outros textos, pois juntamente com a apresentação de citações e paráfrases, o aluno saberá que está recebendo informação com crédito à fonte original e com rigor científico que foi selecionada pelo professor por se tratar de conhecimento sólido e confiável.

Assim, a noção de **autoria intertextual**, ou seja, elaborada por meio de informações extraídas de outras fontes, fortalece-se no ensino EaD quando o aluno entende que o material recebido está baseado em livros, artigos e materiais diversos que compõem toda uma área de conhecimento que ele deve estudar para sua formação e se fundamenta no conjunto de ensinamentos e experiências que seu professor/autor viveu em sua trajetória acadêmica e profissional (FILATRO; CAIRO, 2015).

Trabalhar com a clareza (inteligibilidade, nexos e harmonia textual) e com coesão (sinalizações de relações lógicas) é um dos grandes desafios do conteudista (Habilidade 2), mas algumas soluções podem deixar o texto mais palatável e visualmente organizado. O Quadro 13 mostra enunciados dialógicos para fins de exemplificação.

Quadro 13 - Indicadores dialógicos para a construção da escrita

<p>SAUDAÇÃO - criar uma saudação como uma marca pessoal ou que seja padrão em todas as aulas. O grau de informalidade depende do tipo de curso, da natureza da disciplina e de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Olá, como vão? • Oi, alunos! • Prontos para mais uma aula? • Sejam bem-vindos novamente! • Retomemos nossos estudos:
---	--

<p>outras culturas criadas na instituição de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caro(a) aluno(a), é um prazer escrever para vocês. • A postos em frente à tela? Então, vamos lá!
<p>APRESENTAÇÃO DA AULA - elaborar uma frase ou texto breve que introduza o tema para motivar o aluno e convencê-lo da importância da temática explorada. Essas frases servem também para, ao longo do texto, fazer com que o aluno levante previsões sobre o que ele está prestes a estudar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos iniciar nossos estudos com alguns conceitos teóricos. Está animado? • É hora de misturar a teoria com a prática e ver o que vai sair disso! • Você deve estar se perguntando por que estudar regra de três em um curso de nível superior, certo? E eu respondo: (...) • Farei primeiro a escrita formal e depois explicarei o que significa cada símbolo. • Todos nós aprendemos que o Brasil foi colonizado pelos portugueses, não é mesmo?
<p>USO DE PRONOMES PESSOAIS - considerar chamar o aluno de “você”, o que não é desrespeitoso, uma vez que se dirigir como “senhor(a)” seria incompatível com a ampla faixa etária em um curso, principalmente os cursos livres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Também é importante que você saiba que as etapas de recrutamento e seleção de talentos são complexas. • Basta você, gestor, estar aberto e desenvolver esse tipo de comportamento na sua equipe.
<p>USAR A PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL - traz proximidade e segurança ao aluno, pois o professor também se coloca como receptor do conhecimento e coloca o aluno como parte do processo de construção da aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Outra questão que merece nossa atenção é a variação do dólar e a valorização do real. • Assim, percebemos que a história da gastronomia se confunde com a própria evolução da civilização. • Vamos iniciar juntos uma jornada de estudos em uma área de conhecimento moderna e relevante para a economia atual. • Embora já tenhamos tocado neste tema na aula anterior, vamos fazer um aprofundamento do tema.
<p>USO DE VERBOS NO IMPERATIVO - verbos de comando servem como um guia para o aluno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pense em quantas profissões NÃO é necessário falar com alguém ou escrever alguma coisa. Pensou? São raras.

	<ul style="list-style-type: none"> • E é isso que você, estudante, precisa ter sempre em mente a partir de agora. • Puxe um pouco pela memória e diga quais personagens que eram caracterizados como inovadores marcaram a sua vida. • Diante do que apresentei até aqui, quero que você complemente seu entendimento a respeito da Inovação acessando o seguinte link:
<p>USO DE INTERROGATIVAS (diretas ou indiretas) - leva o aluno a refletir e inferir sobre o que vem a seguir e mantém um canal aberto de diálogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mas por que estamos falando de comunicação em uma aula de processos gerenciais? • Pessoal, vamos aprender mais sobre o processo que envolve a forma de contratação de pessoas? • Como éramos há trinta anos? Como somos agora? Se você refletir, perceberá que muita coisa mudou tanto na esfera pessoal quanto no mundo dos negócios. • E você deve estar se perguntando o que é Inovação. A resposta, você mesmo dará depois desta aula!

Fonte: a pesquisadora (2021)

Percebe-se, assim, que no EaD o aluno é o protagonista do seu aprendizado, pois a construção do conhecimento é feita parte por ele, “com direito à interação entre professor-aluno, tutor-aluno, aluno-aluno, aluno-texto etc.” (HERMONI, 2011, p. 98). Logo, voltamos à ideia de que o material é a ferramenta de mediação desse processo, e daí a importância de saber elaborar uma aula escrita.

Outro exemplo é a segmentação de listas com marcadores como o *bullet point*. Veja a seguir:

Imagem 13a – Trecho original de material didático

São exemplos de competências individuais mapeadas no processo de avaliação: capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de rápida aprendizagem, criatividade, visão holística, capacidade de inovação, perfil empreendedor, autocontrole emocional, proatividade, domínio de conhecimentos técnicos associados ao cargo ou função, iniciativa, resiliência, flexibilidade a novas situações, comprometimento, comunicação, entre outras.

Imagem 13 b – Trecho transformado com marcadores

São exemplos de competências individuais mapeadas no processo de avaliação:

- **Capacidade de trabalhar em equipe;**
- **Capacidade de rápida aprendizagem;**
- **Criatividade, visão holística;**
- **Capacidade de inovação;**
- **Perfil empreendedor;**
- **Autocontrole emocional;**
- **Proatividade;**
- **Domínio de conhecimentos técnicos associados ao cargo ou função;**
- **Iniciativa, resiliência e flexibilidade diante de novas situações;**
- **Comprometimento;**
- **Boa comunicação, entre outras.**

Fonte: arquivo pessoal

Quanto a possíveis desvios gramaticais por parte do conteudista, geralmente a equipe de IES conta com um revisor textual para corrigir esses problemas, e o que pontuamos aqui ao falar de boas práticas de redação (Habilidade 3) não é sobre correção gramatical somente, mas sobre uma noção mais ampla da escrita. Como já comentado, a escrita para cursos *on-line* deve se afastar da redação acadêmico-científica e se aproximar do estilo instrucional explicativo e até mesmo narrativo. Filatro e Cairo (2015, p. 300) sobre a escrita concisa e a eliminação de expressões muito rebuscadas e termos datados e descartáveis, dizem que “o objetivo de um material didático é, em última

instância, informar, e não impressionar o aluno com um estilo rebuscado ou excêntrico”.

Identificar referências intertextuais e produzir conteúdos compreensíveis, criativos e originais são competências midiáticas e de informação que coadunam com a Competência 3 das diretrizes formuladas nesta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos da presente pesquisa, com foco nas competências informacionais e midiáticas necessárias para a produção de material didático para cursos *on-line*, buscaram alcançar os objetivos que foram delineados previamente. Desse modo, o referencial teórico apresentado envolveu um panorama do ensino superior a distância (SOARES, 2009) e da virtualização do 3º grau (SANTINELLO, 2020), bem como o desenvolvimento de competências e novos recursos didático-pedagógicos (MASETTO, 2018); indicadores de competência em informação (BELLUZZO, 2007) e de competência midiática (FERRÉS; PISCITELLI, 2015); linguagem dialógica instrucional com base na educação dialógica de Bakhtin (1999) e produção e modelagem de conteúdo educacional para cursos a distância (FILATRO, 2015), além da análise de conteúdo de Bardin (2009). O resultado dessa etapa, mediante pesquisa/revisão bibliográfica, foi alcançar o objetivo geral: analisar documentos oficiais compostos por exemplares de materiais didáticos da IES Unimar (Marília, SP) elaborados por professores conteudistas para diferentes cursos de graduação oferecidos na modalidade *on-line* a fim de identificar se apresentam inter-relação com a competência em informação e midiática, o que ofereceu apoio teórico necessário ao desenvolvimento dos demais procedimentos da pesquisa.

Na sequência, foi desenvolvida a fase 2, que envolveu a pesquisa junto à Unimar como universo de pesquisa e mediante a seleção e escolha de um *corpus* de documentos composto por 78 livros produzidos para disciplinas de Gestão, chegou-se a um total de 15 livros didáticos produzidos por professores que apresentaram alguma dificuldade em transpor conteúdo de aulas físicas para digitais. Além disso, na fase 3, considera-se haver alcançado o objetivo de identificar e compreender, sob o viés dos indicadores e padrões da competência em informação e midiática, as dificuldades e lacunas na atividade do conteudista de cursos *on-line*, uma vez que os resultados permitem inferir que o maior desafio não está na dificuldade de domínio das competências para uso das TIC pelos professores conteudistas, mas em buscar se familiarizar e selecionar os recursos disponíveis a fim de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem virtual, no contexto dos currículos atuais das IES.

Ao final, foi desenvolvida a quarta fase, que alcançou o último objetivo: a elaboração e apresentação de diretrizes que foram construídas a partir de da análise do *corpus*, resultando em um referencial voltado à capacitação de professores conteudistas e que sirva de subsídio para a escrita e aplicação de material didático com foco no ensino superior *on-line*.

Como foi comentado em vários momentos ao longo desta dissertação, o material impresso, que antes era utilizado como principal recurso no ensino a distância, passou por desenvolvimentos significativos ao acompanhar o advento das TIC, mas embora hoje ainda fosse o meio mais utilizado como fonte de estudo nessa modalidade, as instituições que oferecem cursos *on-line* cada vez mais adotam outros meios, tais como recursos de imagem, áudio, vídeo e, mais recentemente, os meios digitais para oferecer um ensino de qualidade e que leve o aluno remoto a ter uma experiência de aprendizagem satisfatória.

Parte dessa experiência envolve que o aprendente desenvolva a autonomia de estudo dificilmente vivida na modalidade presencial, uma vez que ele basicamente se instrui a partir do material oferecido e deve autoconduzir suas atividades de forma assíncrona ao tutor ou professor, exigindo que ele tenha mais responsabilidade quanto à frequência de interação com o ambiente virtual de aprendizado (ANDRADE *et al.*, 2020). São cenários que devem ser levados em consideração quando o professor elabora seu plano de ensino e desenvolve suas aulas, porém, em se tratando do ensino superior – nível educacional a qual pertence o material que compõe o *corpus* desta pesquisa –, embora as IES invistam em novas tecnologias e ferramentas, não fazem o mesmo em preparação e capacitação do corpo docente que irá produzir o material. Assim, questões como contexto de ensino, didática, avaliação e metodologias precisam ser repensadas na EaD, pois os padrões de ensino e de formação de professor estabelecidos pelas IES ainda são embasados na realidade presencial (SANTOS, 2009).

Em síntese, em face ao exposto, acredita-se haver ficado clara a necessidade de se elaborar e apresentar diretrizes para que os interessados nos temas em foco, em especial aqueles que lidam com professores conteudistas em EaD, contem com parâmetros para não apenas compreenderem o sentido,

os principais conceitos e indicadores que envolvem a competência em informação e midiática no contexto do ensino *on-line* no país e suas inter-relações com o dialogismo, com os recursos didático-pedagógicos e outras abordagens, como também obterem dados para o planejamento em si de ações de melhor orientação e qualificação para os professores envolvidos com a elaboração de conteúdos de aulas EaD e suas nuances e demandas atuais na sociedade contemporânea.

Ressalte-se que, as diretrizes apresentadas na forma de matriz modular são aqui lançadas, em base inicial, para que outros grupos de estudos e pesquisas, docentes, coordenadores de programas EaD e outras instituições as identifiquem e aperfeiçoem com sua aplicação no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Competências para Educação a distância**: matrizes e referenciais teóricos. 2012, on-line. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/documentos/Competencias_Final_Ago2012.pdf>. Acesso em 20 nov. 2021.
- ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019/2020. 2021, on-line. Disponível em:
<http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2019_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e histórias no Brasil e no mundo. **Revista Científica ABED**, v. 10., p. 83-92, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **A progress report on information literacy**: an update on the American Library Association Presential Committee on Information Literacy: Final Report. 1989. Disponível em:
<<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/progressreport>>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- ANDRADE *et al.* Os desafios do ensino à distância e do uso da tecnologia de informação e comunicação. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 11, n. 1, p.e11119, 2020 Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/21836/13406>>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- ARAÚJO, E. R. O. O plágio na pesquisa científica do ensino superior. **Revista Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 93-107, jan/jun. 2017.
- ASSAYAG, R. M. *et al.* **A webconferência como ferramenta de interação e de condução do protagonismo do aluno**: um estudo de caso em um programa de educação corporativa. ABED, 2019. Disponível em:
<<http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/34889.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

- BARBASTEFANO, R. G; SOUZA, C. G. Percepção do conceito de plágio acadêmico entre alunos de engenharia de produção e ações para a sua redução. **Revista Produção On Line**, Florianópolis, p. 1-18. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARROS, C. G. P. de. Letramento digital: considerações sobre a leitura e a escrita na internet. **Polifonia**. Cuiabá, EdUFMT, v. 12, n. 1, p. 133-156, 2006.
- BASTOS, CARDOSO e SABBATINI. Uma visão geral da educação à distância.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BELLUZZO, R.C.B. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 30-50, jan. 2005. Disponível em:<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1655>>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- BELLUZZO, R. C. B. **Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação**. 2. ed. revista e ampliada. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.
- BELLUZZO, R.C.B. Transformação digital e competência em informação: reflexões sob o enfoque da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan/jun. 2019.
- BENTO, D. **A produção do material didático para EaD**. São Paulo: Cengage, 2017.
- BICUDO, S.F; RODRIGUES, C.M. **Oficina para capacitação de professores conteudistas**. 2011. Disponível em: <http://www.iiis.org/CDs2011/CD2011CSC/SIECI_2011/PapersPdf/XA778HR.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- BLENDED learning: tudo o que você precisa saber! **Blog Lyceum**, *on-line*, 2021. Disponível em: < <https://blog.lyceum.com.br/blended-learning-tudo-o-que-voce-precisa-saber/>>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 5.622, de 19.12.2005** (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BRASIL. **Portaria Nº 10, de 02 de julho de 2009**. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 jul. 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRUCE, C. S. Lãs siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. **Annales de Documentación**, [S.l.], n. 6, p. 289-294, ene. 2003. Disponível em: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3761/3661>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Artigos**, Ci. Inf. 32 (3). Dez 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ci/a/9nQgbdkq5nXsNBLfv5MBHNm/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CARDOSO, S.H; SABBATINI, R.M.E.; BASTOS, D.H.M. **Uma visão geral da educação à distância**. Disponível em: <http://www.edumed.org.br/cursos/slides/aula2-visao-geral/> Acesso em: 15 fev. 2022.

CAVALCANTE, L. F. B. **Competência em informação na UFPR TV: a inter-relação entre informação, conhecimento e comunicação**. 2014. Dissertação (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

CATTS, R., & LAU, J. **Towards Information Literacy Indicators: Conceptual Framework Paper**. Paris, France: UNESCO, 2008. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/towards-information-literacy_2008-en.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CENTER for Media Literacy. **Why media literacy is important**. Disponível em: <http://www.medialit.org>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CHURCHES, A. Taxonomía de Bloom para la era digital. **Eduteka**, *on-line*, 2009. Disponível em: <<https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

COELHO, G. F. de P.; SILVA, P.C.P.; LOPES, T. F. de S.F. **A prática pedagógica do professor mediador e a motivação no processo de ensino e aprendizagem**. 2018. Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-pratica-pedagogica-do-professor-mediador-e-a-motivacao-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2022.

COELHO, M. M. Competência informacional no ambiente de trabalho: percepção do bibliotecário de órgão público. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 170-196, 2011. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3294/2910>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORDEIRO, B.M.P.; ROSA, C.; FREITAS, M. de. **Educação a distância e o conteudista**: uma relação dialógica. 2006. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc034.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CORRÊA, J. (Org.). **Educação a distância**: orientações pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA, F. J.; MUZZIO, H.; SOUSA, S. C. T. Um reflexo sobre autoria acadêmica.

TPA. Teoria e Prática em Administração. v. 7, p. 14-15. 2017.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas**, Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

DUDZIAK, E. A. Os faróis da sociedade da Informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008. Disponível em:

<<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/1704/2109>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

DUPUIS, E. A. The information literacy challenge: addressing the changing needs of four students through our programs. **Internet Reference Services Quarterly**, v.2, n.2/3, p.93-111, out. 2008.

DUTRA, R. Taxonomia de Bloom: entenda e aplique em 2021. **TutorMundi**, *on-line*, 2020. Disponível em: <<https://tutormundi.com/blog/taxonomia-de-bloom/>> Acesso em: 22 fev. 2022.

FAIM, R. M. T. Produção de material didático para educação a distância: planejamento e direitos autorais. **Cadernos de Educação**, v.17, n. 34, p. 63-84, jan-jun. 2018.

FERREIRA, R. **A Internet como ambiente da Educação à Distância na Formação Continuada de Professores**. Universidade Federal do Mato Grosso. Dissertação de Mestrado: Cuiabá, 2000. em 23 set 2003. *On-line*. Disponível em:

<<https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-80769/a-internet-como-ambiente-da->

educacao-a-distancia-na-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 21 dez. 2021.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação, v.9, n.1, p. 1-16, jun. 2015.

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Livraria Nova Sede, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

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

GOVERNO FEDERAL. **Educação a distância**. UnB, on-line, 2021. Disponível em: <<https://unb.br/academico-rodape/educacao-a-distancia#:~:text=No%20projeto%20original%20de%201961,extens%C3%A3o%20na%20modalidade%20a%20dist%C3%A2ncia>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

GOLVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a distância na formação de professores: viabilidade, potencialidade e limites**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

GONZÁLEZ, M. L.C. Recursos educativos en abierto en educación a Distancia. *In*: MOREIRA, J. A. *et al.* (orgs.). **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: Ed. dos Autores, 2011, 523 p. ISBN 978-989-20-2329-8.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. A mediação pedagógica *In*: **A mediação pedagógica: educação a distância alternativa**. Trad. de Edilberto M. Sena e Carlos Eduardo Cortés. Campinas, SP: Papyrus, 1994. Cap. 3, p. 61-126.

HEIDEMAN, C. Introduction to staff development. *In*: BURKE, P.; HEIDEMAN, R.; HEIDEMAN, C. (Ed.). **Programming for staff development**. London: Falmer Press, 1990. p. 3-9.

HERMONT, A. B. Revisar materiais didáticos destinados à educação a distância. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Linguagem, usos e ensino** n. 43, p. 95-117, 2011.

HERMIDA, J. F., BONFIM, C. R. S. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p. 166-181, 2006.

Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf>.

Acesso em: 21 dez. 2022.

HORTON JUNIOR, F. W. **Overview of information literacy resources**. Paris:

UNESCO, 2013. 2015 Disponível em:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview_info_lit_resources.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

KINCHIN, I. *et al.* Charting the elements of pedagogic frailty. **Educational Research**, Filadélfia, v. 58, n. 1, p. 1-23, 2016. Disponível em:

<<http://eprints.bournemouth.ac.uk/23436/1/Charting%20the%20elements%20of%20pedagogic%20frailty%20paper%20%2024%2008%2015%20FINAL%20Edits.pdf>>.

Acesso em: 06 jan. 2022.

LAASER, W. **Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância**. Brasília: CEAD. Editora Universidade de Brasília, 1997.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

LAU, J. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. Boca del Rio: IFLA, 2007. Disponível em:

<<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>>.

Acesso em: 11 jan. 2022.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, A.; SANTOS, S. **O material didático na EAD: princípios e processos**. IFRN, 2017. Módulo IV. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/Producao_de_Material_Didatico_Curso_de_Gestao_EaD.pdf

>. Acesso em: 20 fev. 2022.

LINS, A. F. *et al.* Aprendizagem multimídia: explorando a teoria de Richard Mayer. 2 Conedu: Congresso Nacional de Educação. UEPB, 2015. **Anais...** Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_M D1_SA4_ID937_15082015174004.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINS, G. de A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MAYER, R. E. The **Cambridge handbook of multimedia learning**. New York: Cambridge University Press, 2014.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOMO, M., SILVA, S. M. A dialogicidade nas aulas síncronas remotas: diálogo a partir das ideias de Bakhtin e Paulo Freire. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-24, e-25086, abr./jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/25086/14572>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MOREIRA, J. A. *et al.* (orgs.). **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: Ed. dos Autores, 2011, 523 p. ISBN 978-989-20-2329-8

NOVAK, J.D.; GOWIN, B. **Aprender a aprender**. 2.ed. Lisboa: Plátano, 1999.

O QUE é e-learning? **Blog Raleduc**, *on-line*, 2014. Disponível em: <<https://blog.raleduc.com.br/2016/07/04/o-que-e-e-learning/>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

OTA, M. A., VIEIRA, P. L. Produção de conteúdos para EaD: planejamento, execução e avaliação. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_203.pdf>. Acesso em: 28 maio. 2021.

PIVA JR., D. *et al.* **Linguagem dialógica instrucional**: a (re)construção da linguagem para cursos online. ABED (recurso eletrônico). Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/752009101016.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2021.

QUIRINO, V. L. **Recursos didáticos**: fundamentos de utilização. Trabalho acadêmico orientado. UEPB, SEAD, 2011.

REIS, D. D. *et al.* Alfabetização Midiática e Informacional na formação do professor. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras (BA), Brasil, v. 1, e202046, p. 1-25, 2020.

SANTOS, C. N. dos. Do professor ao ciberprofessor do ensino superior na EaD: algumas aproximações. **Revista EDaPECI** [on-line], n.1, agosto de 2009. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/610>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SANTINELLO, J.; COSTA, M. L. F.; SANTOS, R. O. A virtualização do ensino superior: reflexões sobre políticas públicas e educação híbrida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76042, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76042>.

SCHERER, S. Material impresso: um diálogo sobre estatística aplicada à educação. 12. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. **Anais...Florianópolis**, SC, maio, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/077tcc3.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SEGURADO, V. S. Formação docente para a educação a distância: desafios no processo de transposição de material didático para o ambiente virtual. **SIED:EnPED** [on-line], 2016. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1560>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, V.G., OLIVEIRA, G. S. de. Reflexão sobre o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: as tecnologias no espaço da sala de aula. **Itinerarius Reflectionis**: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia UFG. [on-line]. v. 2, n. 13, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/22350>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, T.M., (Orgs.) **Educação e**

contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SOARES, S. R.; CUNHA, M.I. da. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

BLENDED learning: tudo o que você precisa saber! **Blog Lyceum**, *on-line*, 2021. Disponível em: <<https://blog.lyceum.com.br/blended-learning-tudo-o-que-voce-precisa-saber/>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

URIBE TIRADO, A. Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización en información: propuesta de macro-definición. **ACIMED**, v. 20, n. 4, p. 1-22, 2009. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352009001000001>. Acesso em: 06 jan. 2022.

VIDAL, O. F.; MERCADO, L. P. L. Reflexões teorias acerca da produção de material didático para educação a distância. **ESUD 2014**. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis, SC, 05-08 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/126816.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAVAM, A. Da escrita à revisão: o processo de produção de material para EaD. In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (Org.). **EaD em tela:** docência, ensino e ferramentas digitais. São Paulo: Pontes, 2013. p. 209-238.

ZURKOWSKI, P.G. **Information services environment relationships and priorities.** Washington D.C.: National Commission on Libraries, 1974. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED100391>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

ANEXOS

ANEXO A – Lista das disciplinas do currículo de cursos de graduação e tecnológicos da Unimar EaD que compõem o *corpus* da pesquisa

1. Gerenciamento de resíduos sólidos
2. Gestão ambiental
3. Gestão ambiental e certificações
4. Gestão ambiental e desenvolvimento sustentável
5. Gestão da cadeia de suprimentos
6. Gestão da cadeia de suprimentos aplicada ao agronegócio
7. Gestão da educação em espaços não escolares
8. Gestão da informação e tecnologia
9. Gestão da logística de produção e serviços
10. Gestão da logística reversa
11. Gestão da qualidade e certificação
12. Gestão das TICs na educação
13. Gestão de cadeias produtivas: bovinos
14. Gestão de cadeias produtivas: café e produtos orgânicos
15. Gestão de cadeias produtivas: cana-de-açúcar, algodão e frutas
16. Gestão de cadeias produtivas: soja e milho
17. Gestão de cadeias produtivas: suínos e aves
18. Gestão de canais de distribuição
19. Gestão de canais de distribuição
20. Gestão de cargos, salários e benefícios
21. Gestão de carreiras
22. Gestão de competências
23. Gestão de compras
24. Gestão de contratos, convênios, terceirização e licitação
25. Gestão de custos e riscos
26. Gestão de custos
28. Gestão de departamento pessoal
29. Gestão de estoques, armazenagem e movimentação

30. Gestão de hotelaria em saúde
31. Gestão de *inbound marketing*
32. Gestão de licitações e contratos na administração pública
33. Gestão de marketing digital – Google ADS e SEO
34. Gestão de marketing digital – redes sociais e sites
35. Gestão de marketing digital e de relacionamento
36. Gestão de materiais e logística na área da saúde
37. Gestão de orçamento e finanças públicas
38. Gestão de pessoas e equipes
39. Gestão de planos de saúde
40. Gestão de sistemas de informação em RH
41. Gestão de processos e serviços
42. Gestão de produtos e marcas
43. Gestão de projetos
44. Gestão de projetos eletrônicos
45. Gestão de qualidade em serviços
46. Gestão de recursos financeiros
47. Gestão de recursos hídricos, hidrologia e conceitos de hidráulica
48. Gestão de sistema digitais
49. Gestão de sistemas agroflorestais e agroecologia
50. Gestão de transporte e infraestrutura
51. Gestão do meio ambiente e sustentabilidade
52. Gestão dos arranjos produtivos
53. Gestão dos custos logísticos
54. Gestão e controladoria
55. Gestão e controle da qualidade
56. Gestão e fluxo de relacionamento (CRM)
57. Gestão estratégica da qualidade
58. Gestão educacional
59. Gestão estatística de processo
60. Gestão de processos serviços
61. Gestão estratégica de recursos humanos
63. Gestão financeira aplicada ao agronegócio
64. Gestão na administração pública

65. Gestão, estoques e custos
66. Organização de eventos
67. Organização de eventos esportivos
68. Organização de redes no agronegócio
69. Organização de sistemas e métodos na área da saúde
70. Organização do trabalho
71. Organização industrial
72. Organização, sistemas e métodos
73. Planejamento de vendas e do varejo
74. Planejamento e gestão de obras
75. Planejamento da humanização na saúde
76. Planejamento estratégico de marketing
77. Sistemas integrados de gestão
78. Sistemas e organizações da saúde