

# licenciandos e seus espaços hipermididáticos de formação<sup>1</sup>

cintia inês boll<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente texto visa discutir a imersão de alunos de licenciatura em EAD na paisagem cibernética. Neste sentido, nos ocupamos da relação espaço-tempo e a forma como diferentes arquiteturas pedagógicas podem implicar em diferentes modos de interação no espaço digital, sobretudo, no modo como diferentes narrativas são produzidas a partir de plataformas que permitem a utilização de diferentes tipos de mídia digital.

## ABSTRACT

The present text aims at to argue the mode as it gives to the process of immersion of pupils of licenciature course in EAD in the cybernetics landscape. In this direction, in them we occupy of the relation space-time and the form as different pedagogical architectures can imply in different modes of interaction in the digital space, over all, in the mode as different narratives are produced from platforms that allow the use of different types of digital media.

## PALAVRAS-CHAVE:

Educação à distância. Inclusão digital. Narrativas hipermididáticas em Educação

## KEYWORDS:

Distance education. Digital inclusion. Narratives hipermididáticas in Education

## INTRODUÇÃO

Segundo o Censo de Educação Superior do SMEC para o ano de 2005, das 423 mil vagas oferecidas para ingresso no Ensino Superior a Distância no

Brasil, cerca de 30% foram efetivamente ocupadas<sup>3</sup>. Estes números concentram margem significativa de interesse da população brasileira para um público até então regularizado por práticas presenciais, pelo ensino e aprendizagem em espaços reais de aprendizagem, com todas as marcas tradicionais e seculares deste lugar<sup>4</sup> de educação. Mesmo sabendo que o ensino a distância não é uma modalidade nova<sup>5</sup>, a incerteza didática e conceitual desta representatividade singularizada pelo uso das Tecnologias Emergentes<sup>6</sup>, podem limitar as possibilidades para que novas formas de ensinar e aprender se estabeleçam.

A partir do Decreto nº. 5622, de 19 de dezembro de 2005, através de uma política no âmbito dos Programas “Universidade Aberta do Brasil – UAB” e “Pró-Licenciaturas” à época coordenados pela Secretaria de Educação a Distância – SEED e pela Secretaria de Educação Básica – SEB, foi autorizada em caráter experimental, com base no Art. Nº. 81 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior com fomento pelo MEC. Este Programa denominado então de Pró-Licenciaturas<sup>7</sup>, entre as principais justificativas, apresentou a urgente demanda de diplomar os professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio que não têm habilitação legal para o exercício da função. Em um de seus principais alicerces, o Programa destacou a “ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos” (p. 3). Neste sentido,

1 Uma primeira versão deste texto foi apresentada no Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD 2008), em Gramado.

2 Professora da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS). Licenciada em Pedagogia (UFRGS), Mestre em Educação (PPGEDU/UFRGS) e Doutoranda em Educação. (PPGEDU/UFRGS).

3 Em 2005, foram oferecidas 423 mil vagas e 127 mil efetivamente ingressaram nos cursos na modalidade a distância. Disponível em [http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia\\_ID=331](http://www2.abed.org.br/noticia.asp?Noticia_ID=331). Acessado em outubro de 2007.

4 “A existência de espaços físicos de convívio, já não é mais um fator determinante das situações sociais, uma vez que os meio eletrônicos oferecem agora novas formas de encontro. A mediação tecnológica configura um novo lugar.”

5 Há um certo consenso de que o envio de documentos por correspondência para locais mais afastados pode ser considerado como uma das primeiras experiências em educação a distância. Peters (2004) e Moore (2008).

6 “A terapia de genes, o comércio eletrônico, os sensores inteligentes, as imagens digitais, a microengenharia, a supercondutividade e outras tecnologias emergentes têm o potencial de reconstruir setores inteiros e tornar obsoletas estratégias já estabelecidas”, p.17, Day e Schoemaker (2003).

7 Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006.

pela amplitude a que se pretende, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram convidadas a participar do processo tanto para concepção como para execução destes cursos.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), articulada também com seu próprio Projeto Institucional, capacitou-se a implementar uma primeira fase deste Programa ao oferecer o curso de Licenciatura em Pedagogia: Ensino a Distância (PEAD), iniciado em setembro de 2006.

Na segunda fase do Programa, a UFRGS firmou parceria com diversas Universidades brasileiras, com o intuito de criar novos cursos. Neste esforço, implementou o curso de Licenciatura em Música modalidade a Distância (PROLICENMUS), através de uma parceria com a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Na condição de professora nestas duas fases deste Programa e pesquisadora no desenvolvimento de um ambiente para estágio a distância através de fomento da própria UFRGS<sup>8</sup>, tenho considerado em nossas discussões junto a equipe de pesquisa<sup>9</sup> fatores muito além dos de programação pois a singularidade destes cursos de licenciatura na modalidade a distância implementarão aspectos metodológicos e didáticos diferenciados e, para tanto, exigirão Arquiteturas Pedagógicas<sup>10</sup> também diferenciadas.

### Algumas considerações iniciais

Apesar dos grandes avanços governamentais para a inclusão de computadores nos espaços públicos de ensino, é possível afirmar, frente às pesquisas como as de Waiselfisz (2007), que o Brasil ainda hoje se encontra em um processo de inclusão digital, na perspectiva dos que têm e dos que não têm acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação em seus espaços escolares. Segundo o Censo Educacional do Ministério da Educação de 2006, tínhamos um total de 65,9 milhões de computadores nos estabelecimentos de ensino no país. Sabendo que temos 56,5 milhões de alunos nas diversas modalidades de ensino, pode-se estabelecer uma média de 1,17 computadores a cada 100 alunos, o que nos países da Europa a média para esta mesma quantidade de alunos é 11,4 computadores.

Esta realidade assusta para quem espera ver o ensino a distância consolidado em nosso país. Um número expressivo de nossos licenciandos que estudam nesta modalidade de ensino dependem exclusivamente da disponibilização destes espaços e tecnologias nos pólos<sup>11</sup>. Sabidamente, inclusão digital não se restringe somente aos recursos tecnológicos. Warschauer (2006) sugere considerar alguns outros fatores na proposição de ações por parte dos gestores públicos na tentativa de dirimir as desigualdades digitais em geral :

- 1) a ampliação dos meios técnicos disponíveis ao público em formação (em especial, no que tange as desigualdades relativas à conexão e acesso a rede mundial de computadores);
- 2) a autonomia de acesso (de onde o aluno acessa a internet: se a conexão é de casa, do trabalho, da lanhouse; se é monitorada ou não; se tem tempo limitado ou não);
- 3) a habilidade de buscar informações e conhecimentos (saber onde encontrar informações pertinentes; domínio do suporte);
- 4) o apoio social (existência de infra-estrutura técnica e tecnológica, assim como apoio técnico especializado com suporte real e virtual);
- 5) o objetivo, a finalidade para o qual se utiliza tal suporte: o propósito.

Considerando este último item, o propósito, bastante significativo para a realidade dos licenciandos, sabe-se que o maior desejo destes é sua qualificação docente. Muitos destes nossos alunos, com o passar do tempo e as dificuldades encontradas, abandonaram o sonho de terminar sua graduação. Assim, consideram a chance de estudar na modalidade a distância um grande e especial momento, tanto no sentido de inclusão social ao mundo das novas mídias quanto mais especificamente de encontrarem o “seu” tempo próprio para o estudo, organizando-se na melhor forma possível para poder concluir o curso<sup>12</sup>. Neste sentido, precisamos considerar as especificidades deste aluno trabalhador oferecendo-lhes “... programas que, de verdade transformem a vida das pessoas” (WARSCHAUER, 2006) e de sua comunidade escolar, apresentando Arquiteturas Pedagógicas para seus estudos na modalidade de educação a distância que subsidiem sua formação para além dos espaçotempos<sup>13</sup>, complexificando estes lugares de estudos como lugares intermediadores e produtores de saberes docentes.

8 Através dos editais SEAD-UFRGS 06(2006), 07(2007), 09(2008) e 10(2008).

9 Com a colaboração do bolsista SEAD-UFRGS Felipe Andrade (estudante de Ciência da Computação da UFRGS e programador de PHP) e do co-coordenador Ddo. Mauro Meirelles..

10 As arquiteturas pedagógicas encerram a confluência de componentes advindos de pressupostos pedagógicos e de possibilidades tecnológicas inovadoras que sustentam pedagogias abertas e a idéia de aprendizagem como trabalho artesanal, que compreende a ação, a interação e a metareflexão do sujeito sobre as relações, os fatos e os objetos do mundo à sua volta. (Nevado et ali, 2008)

11 Segundo pesquisas na Pedagogia a Distância-PEAD e no Programa de Licenciatura em Música a Distância- PROLICMUS, temos cerca de 30% dos licenciandos dependendo do pólo para fazer desenvolver suas atividades do curso.

12 Tive alunas que estudavam da 1 as 5h da manhã e nos finais de semana porque trabalhavam 46 horas diárias e ainda vijavam cerca de 2h por dia para lecionar nas escolas, sobrando apenas o tempo para seu descanso para estudar...

13 Concordando com Nilda Alves pois “é necessário um modo novo de escrever que busque outra maneira, diferente da dicotomizada, de falar da vida”, diria também de falar das tecnologias que cruzam este espaçotempo, definindo para além da duração de tempo-relógio e de territorialidade-geográfica.

Na compreensão de que toda Instituição de Ensino Superior precisa garantir estes cinco pontos apresentados por Warshauer na proposição do seu credenciamento junto ao MEC para oferecer qualquer curso de licenciatura na modalidade a distância, busca-se iniciar discussões sobre a concepção da arquitetura para este tipo de graduação, licenciaturas portanto, considerando estes artefatos culturalmente localizados e consolidados em uma rede hipermediática<sup>14</sup> que acompanharão o licenciando durante seu período de estudos e poderão, quem sabe, oferecer resistência pois os artefatos podem ter política sim, como exposto por Law (1980) e serem eles mesmos fatores de desigualdade digital. É preciso ficar atento a mais este ponto que por ora discutiremos aqui, a arquitetura pedagógica deste ambiente para licenciandos na modalidade a distância.

*Os progressos da semiótica, nos últimos tempos, consistem essencialmente na maior exploração das possibilidades estratégicas da apreensão da significação. Sem chegar a saber mais sobre a natureza do sentido, aprendemos a conhecer melhor onde ele se manifesta e como se transforma. Assim, deixamos cada vez mais de considerá-lo como o encadernamento linear e uniplano das significações nos textos e nos discursos. Começamos a buscar determinar as múltiplas formas da presença do sentido e os modos de sua existência. (GREIMAS, 1975)*

*Na perspectiva de uma narrativa interativa com o orientando onde os espaçotempos se multiplicam e sentidos e modos pedagógicos se dimensionam em domínios ainda não explorados epistemologicamente nesta relação didáscite, é preciso perguntar quais reflexões os licenciandos têm com estas arquiteturas? Como as interações se estabilizam, se reproduzem, superam resistências e produzem efeitos nesta rede? Como tais materiais de natureza híbrida (com traços humanos e não humanos) são incorporados, ordenados, organizados, justapostos, performados e ramificados como agentes não humanos também conectados neste processo? (FREIRE, 2006, LATOUR, 1994).*

Considerando a interação mútua (Primo, 1998) e dialógica (Freire, 1987) necessárias e presentes entre sistemas de natureza diferentes, entre licenciando e máquina, este período de estudos, normalmente 9 ou 10 semestres, permitirá ações em tempo síncrono e assíncrono de orientação. Pensando que cada escolha on line pode estar relacionada tanto às possibilidades de programação do

14 Na compreensão de que o caráter pedagógico está presente nestes artefatos hipermediáticos. Mais informações em <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25138.pdf>

“

apesar dos grandes avanços governamentais para a inclusão de computadores nos espaços públicos de ensino, é possível afirmar, frente às pesquisas como as de Waiselfisz (2007), que o Brasil ainda hoje se encontra em um processo de inclusão digital, na perspectiva dos que têm e dos que não têm acesso às tecnologias da informação e comunicação em seus espaços escolares.”

”

ambiente quanto às possibilidades de compreensão da natureza do licenciando, neste caso, natureza humana do discente, é factível o pensar sobre a estrutura desta narrativa<sup>15</sup> como também estrutura narrativa pedagógica. É preciso programar pensando na usabilidade desta arquitetura pelo licenciando na EAD, pois enquanto sujeito interagente neste lugar ele estará envolvendo estas escolhas com seus próprios saberes, práticas e possibilidades pedagógicas de reflexão:

Não por acaso uma série de teóricos da área de arte em mídias digitais, tais como Anne-Marie Duguet, pode dizer que as interfaces – desde as mais comuns como mouses, teclados, telas sensíveis, luvas e capacetes de realidade virtual e sensores, entre outros dispositivos de captura e tradução de sinais – devem ser vistas como o coração mesmo do trabalho artístico em mídia digital, já que elas não somente explicitariam a forma de desenvolvimento do

15 Considerando que “o termo narrativa é utilizado para designar o discurso narrativo de caráter figurativo” (GREIMAS, 1979, p.294), é possível pensar a construção de uma narrativa para uso na educação a distância como um lugar discursivo e paradigmático previamente definidos pelas escolhas tanto de programação quanto de usabilidade, visto que sua construção localiza-se em um espaçotempo específico e, neste sentido, é portador de discursos significativos, articulados e enunciados (GREIMAS, 1975, p.146) que também os produzem, definindo o modo de contar a própria narrativa, ou seja, o fazer docente.

trabalho, como, também, a maneira pela qual o público se relaciona com a obra. (ARANTES, P. ano)

Assim, o ambiente pedagógico precisa ser entendido com uma arquitetura da interface, onde ali o licenciando faz suas escolhas e interage com essas possibilidades, interpretando possivelmente lugares e poderes tanto em suas escolhas como no próprio ambiente. Parafraseando Lev Manovich, em seu ensaio "Post-Media Aesthetic", a Educação a Distância não pode ser considerada apenas como uma nova edição de possibilidades tecnológicas mais informacionais e comunicacionais, mas, também, uma história que romperá com a aparente dualidade entre forma e conteúdo, entre o espaço e o tempo. Não se pode mais pensar a arquitetura da interface para a Educação a Distância em licenciandos como entidade paradigmaticamente separada, pois o espaço e a arquitetura é o tempo, e o conteúdo é a expressividade escrita e impressa em sua linguagem de imagem e de som (BAIRON, 2004) impossíveis de separar objetivamente.

Para o teórico Peter Weibel (1996), que descreve o mundo a partir da noção de narrativas e se apóia nos princípios da endofísica<sup>16</sup>, somos partes constituintes do mundo que observamos, portanto não existe uma objetividade independente do observador (Weibel in Arantes). Considerando esta asserção é possível acreditar que as Arquiteturas para Educação a Distância, em especial para licenciandos, apresentam-se como o grande desafio educacional deste século.

Assim, entender a arte do ensino para a aprendizagem em/na EAD também é tentar entender o que observamos/interagimos na tela, na narrativa da arquitetura. Neste sentido é preciso refletir: os trabalhos que o licenciando posta no ambiente são compartilhados com todos ou ficam visíveis somente para professor ou tutor? O licenciando pode colaborar a partir de seus próprios referenciais epistemológicos na disciplina ministrada? Se sim, de/em que forma (ou seria fôrma)? Sua interação e colaboração é reconhecida, valorizada no ambiente ou é limitada? De que/qual forma? Enfim, nestas narrativas o licenciando tem possibilidades de escolhas ou elas estão restritas ao administrador, ao tutor e/ou professor? Estas questões se apresentam como lugares de formação ao considerar o licenciando um interagente também docente na usabilidade destes espaços. É preciso se perguntar se ao oferecer um ambiente de ensino virtual, um artefato virtual de ensino e aprendizagem, com uma narrativa epistemologicamente diferente àquela a que o licenciando versa e usa em sua sala de aula presencial (já que até o presente

momento quem participa destes cursos de licenciatura são professores em serviço) ela mesma pode ser um agente de desigualdade digital para este licenciando.

“ parafraseando lev manovich, em seu ensaio "post-media aesthetic", a educação a distância não pode ser considerada apenas como uma nova edição de possibilidades tecnológicas mais informacionais e comunicacionais, mas, também, uma história que romperá com a aparente dualidade entre forma e conteúdo, entre o espaço e o tempo. ”

Tras toda arquitectura informacional se esconde una estructura de poder. ESLOGAN CIBERPUNK ESPANHOL-1990

Pensar sobre o artefato cultural: as narrativas hipermididáticas

A perspectiva do Grupo de Trabalho em Educação a Distância para a Educação Superior, em especial o grupo das Políticas Públicas, é a de que as "diferenciações entre a educação presencial e a Educação a Distância são mais de cunho tecnológico e de meios do que propriamente de fundamentos e objetivos."<sup>17</sup> Estas asserções, se considerarmos o artefato virtual de ensino e aprendizagem, não contemplam este lugar na discussão que aqui apresento. Estes artefatos, estes ambientes de ensino virtuais enquanto hipermididáticos, não estão nem na perspectiva tecnológica nem na de fundamentos pois não é possível separar nem por espaço nem por tempo nosso licenciando: ele é um aluno que na trama da imagem digital se encontra no

16 Ciência que defende a idéia de que o observador sempre faz parte daquilo que observa, não existindo fronteira e separação rígidas entre o observador e o que é observado. Como Doutoranda e pesquisadora de ambientes de ensino virtual para licenciandos, considero este conceito como um dos pilares de minha pesquisa que se inicia agora em 2008.

17 GTEADES/MEC/SESu. BsB, 28 de janeiro de 2005, p. 2.

centro do processo, ele é o centro, o ator atuante desta narrativa discursiva, o pró-ativo, o que se organiza e se estrutura para movimentar-se nos diferentes níveis de geração de significação em busca do percurso gerativo de sentido (GREIMAS, 1979) interagindo neste artefato narrativo visual. Assim, é preciso ressignificar o lugar da arquitetura para com licenciando em EAD considerando também o fator presente na Simetria Invertida<sup>18</sup>, característica específica de um licenciando que, enquanto aluno nesta arquitetura virtual aprende a ser professor no espaço presencial na certeza de que, na tessitura desta rede, o estar docente se transforma e se redefine.

“ ao considerar as escolhas da análise de narrativa visual presente na arquitetura virtual para estudos na ead é preciso uma análise cuidadosa de como esta (inter) age sobre o licenciando ao mesmo tempo que este (inter) age sobre ela, modificando-a. ”

Peters (2004) afirma que [As] análises educacionais em geral se preocupam apenas com os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nestes espaços reais, com os atores, conteúdos, métodos, mídias e resultados didáticos, mas não com os espaços nos quais ocorrem. A questão é se a “existência” material, a qualidade e as características dos espaços concretos de aprendizagem e seus efeitos nos processos que ocorrem dentro deles deviam ser também examinados. No momento, este aspecto se torna mais importante do que jamais foi. Somos forçados a imaginar o que de fato acontece se estes espaços reais de aprendizagem desaparecerem como se por um passe de mágica, e forem substituídos por espaços virtuais. (PETERS, 2004, 138)

Ao considerar as escolhas da análise de narrativa visual presente na arquitetura virtual para estudos na EAD

é preciso uma análise cuidadosa de como esta (inter) age sobre o licenciando ao mesmo tempo que este (inter) age sobre ela, modificando-a. Se sua epistemologia docente é dialógica (FREIRE, 1987), este possivelmente tentará encontrar no ambiente esta referência e, caso não encontrar, possivelmente esta narrativa visual poderá causar-lhe uma certa resistência dificultando ou mesmo anulando suas manifestações. Este movimento poderá tanto permitir romper com as epistemologias que subjazem até o momento a ação do aluno como também oferecer em si a resistência para que seja o próprio ambiente um fator de desigualdade digital para o licenciando. Daí a importância da discussão e das análises destas narrativas (aqui também entendidas como narrativas hipermididáticas) para o ensino e aprendizagens virtuais na tentativa de estabelecer o vínculo necessário para que os paradigmas de uma educação mais humana e dialógica se estabeleçam nas práticas presenciais docentes.

Ampliar a discussão das narrativas hipermididáticas para licenciandos parece ser uma discussão fundamental nestes novos tempos de educação a distância, considerando que não está em discussão somente as escolhas tecnológicas e/ou de programação, apesar de sua importância na definição do enredo, mas sim e principalmente a relação entre o aluno-trabalhador-licenciando e este lugar virtual de ensino e de aprendizagem.

“De todas as hibridações em direção às quais o numérico se inclina a mais violenta e decisiva é a hibridação do sujeito e da máquina, através da interface. Violenta porque ela projeta o sujeito - tanto o autor da obra quanto o espectador, o artista quanto o amador de arte - em uma situação nova, em que ele é intimado insistentemente a redefinir-se. (...) A aparelhagem numérica do sujeito perturba, com efeito, novamente as relações entre o EU e o NÓS, mas de uma maneira que se configura sem comum medida com o que já conhecemos” (Couchot in Arantes)

Neste sentido, é preciso discutir como práticas docentes cotidianas são ressemantizadas<sup>19</sup> quando levadas para o suporte informático através de novas implementações e arquiteturas desenvolvidas pelos mais diferentes grupos de pesquisadores. Também é necessário realizar novos estudos etnográficos com vistas a compreensão da forma como tais implementações e arquiteturas diferenciadas são percebidas por licenciandos, tutores e professores e, de que forma tais percepções afetam o modo como estes percebem o seu próprio processo de ser docente nestas narrativas hipermididáticas de formação.

18 Torna-se imprescindível a coerência entre a formação oferecida já no uso de um tipo de OA e a prática esperada do futuro licenciado, pois enquanto aluno o licenciando também aprende a ser professor. Encontra-se referência a Simetria Invertida em Donald Schön e na Resolução CNE/CP1/18.02.02.

19 Torna-se imprescindível a coerência entre a formação oferecida já no uso de um tipo de OA e a prática esperada do futuro licenciado, pois enquanto aluno o licenciando também aprende a ser professor. Encontra-se referência a Simetria Invertida em Donald Schön e na Resolução CNE/CP1/18.02.02.

## Referências

- ARANTES, P. Arte e Mídia no Brasil: perspectivas da estética digital. <http://www.cap.eca.usp.br/ars6/arantes.pdf> Acessado em julho de 2008.
- ALVES, N. Redes Cotidianas de Conhecimentos e Valores nas Relações com a Tecnologia: as metáforas da árvore e da rede. Disponível em <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/apresl.pdf>. Acessado em setembro de 2007.
- BAIRON, S. Tendências da linguagem científica contemporânea em expressividade digital: uma problematização. In: *Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre: UFRGS. v.7,n.2 – jul./dez. 2004
- CARVALHO, M.; MEIRELLES, M.; BOLL, C. Planejamento Pedagógico Investigativo para acompanhamento de estágios docentes. UFRGS. Cinted, 2005. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigos-renote/25138.pdf> Acessado em novembro de 2007.
- DAY, G. S.; SCHOEMAKER, P.J.H.; GUNTERR.E. *Gestão de Tecnologias Emergentes: a visão da Wharton School*. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- FECHINE, Yvana. Mídia e interação: a televisão como lugar. Anais do III Congresso Internacional de Semiótica. Vitória: ABES, 2007.
- FREIRE, L. Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica. Rio de Janeiro: *Comum*, v.11, no.26, p.46-65, jan./jun. 2006.
- GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- LATOUR, B. *Jamais Fomos Modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LAW, J. *Notas Sobre a Teoria do Ator-Rede: ordenamento, Estratégia de Aula e heterogeneidade*. Tradução de Fernando Manso. 1980.
- MOORE, R. ; KEARSLEY, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo, Cengage, 2008.
- NEVADO, R. A.; CARVALHO, M. J. S.; MENEZES, C.S. *Arquiteturas pedagógicas para educação a distância*. In: *Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores*. Porto Alegre : Ricardo Lenz, 2007.
- PETERS, O. *A Educação a Distância em transição: tendências e desafios*. São Leopoldo, RS. Editora UNISINOS, 2004.
- WASELFISZ J. *Mapa das Desigualdades Digitais do Brasil*. RITLA. Brasília: 2007.
- WARSCHAUER, Miguel A.. *Tecnologia e Inclusão Social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.