

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**



Centro de Educação
Avenida da Arquitetura s/n
Cidade Universitária, Recife
- PE - Brasil
CEP.: 50.740-550
Fone/Fax: (81) 2126.8952
edumatec@ufpe.br

CURSO DE MESTRADO

JOSIVANIA MARIA ALVES DE FREITAS

**ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO VIRTUAL: AS PREFERÊNCIAS DO
DISCENTE DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

**Recife
2013**

JOSIVANIA MARIA ALVES DE FREITAS

**ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO VIRTUAL: AS PREFERÊNCIAS DO
DISCENTE DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica-**EDUMATEC-UFPE**; como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Recife
2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

F866e Freitas, Josivania Maria Alves de.
Estilos de aprendizagem no virtual: as preferências do discente do ensino superior a distância / Josivania Maria Alves de Freitas. – Recife: O autor, 2013.
195 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2013.
Inclui Referências e Anexos.
1. Educação a distância. 2. Tecnologias digitais. 3. Estilos de aprendizagem virtual. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Carvalho, Ana Beatriz Gomes Pimenta de. II. Título.

371.35 CDD (22. ed.) UFPE (CE2013-042)



ALUNA

JOSIVANIA MARIA ALVES DE FREITAS

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

“ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO VIRTUAL: AS PREFERÊNCIAS DO DISCENTE DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA”

COMISSÃO EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora
Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho

Examinadora Externa
Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva

Examinadora Interna
Profa. Dra. Patrícia Smith Cavalcante

Recife, 26 de fevereiro de 2013.

É assim que meus filhos me veem...



Aos meus Filhos Anderson e Ayanna, que, durante todo meu percurso acadêmico, tiveram uma mãe residente digital que se comunicava, educava e declarava, a distância, um imenso amor presencial; que estudava e lecionava a distância; assim como pesquisava sobre educação a distância; mas que manteve, durante todo o percurso acadêmico, uma saudade imensa por não poder “ultrapassar fronteiras” para tê-los em sua companhia como gostaria. Ainda assim, isso tudo nos fortaleceu para que mantivéssemos cultivando o que sempre nos uniu:

um amor recíproco e incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pela dádiva da vida, sem a qual jamais poderia registrar a minha condição multitarefa enquanto aprendiz, mãe, filha, esposa e amiga.

À minha amada, querida e carinhosa **orientadora**, Professora Dra. **Ana Beatriz**, que consegui fazer da orientação presencial e a distância um maravilhoso, instigante e gratificante trabalho de parceria, pelo carinho e objetividade dos comentários animados quando inferia sugestões críticas; pela torcida e amizade dedicada a cada descoberta, produção e alegria, fazendo-me acreditar que o papel do professor vai além das produções acadêmicas e que é possível ter equilíbrio, sensibilidade e docilidade quando o foco é ter comprometimento e competência para lidar com o humano. **Reencontrei nela uma amiga especial...**

À querida e carinhosa Professora Dra. **Patrícia Smith**, pelas contribuições na minha **Banca de qualificação**, pela sempre ética das delicadas inferências quanto à pesquisa, o que direcionou um olhar mais criterioso academicamente; pela amizade e carinho dedicados através de um abraço e das palavras quando “angustiada” precisei; e por sua sensibilidade em saber direcionar a disciplina Metodologia Científica, sem a qual não seria possível o percurso direcionado na pesquisa.

À estimada e amável Professora Dra. **Daniela Melaré**, do Departamento de Educação e Ensino a Distância em Portugal, pelas excelentes contribuições na **Banca de qualificação**; pelo carinho, pela força e pela amizade construída durante todo o meu percurso e processo acadêmico da escrita; pelos compartilhamentos e oportunidades disponibilizadas no curso-**Grupo de Estudo Estilos de Aprendizagem Online**; pelas trocas de e-mails, bate-papos, discussões no Flashmeeting, Skype, Blogs, MOODLE, que geraram dicas específicas para a concretização do aporte teórico; e pela diversidade de compartilhamentos de arquivos em vários formatos os quais contribuíram de forma significativa para o percurso metodológico da pesquisa.

À professora Dra. **Ivanda Martins**, por ser uma profissional ética e competente; pelo carinho e pela amizade sincera atribuída em meu percurso acadêmico; por sua pertinência nas contribuições em minha banca de defesa as quais direcionaram elementos e ideias

complementares ou mesmo necessárias, priorizando uma visão de leitor(a) mais clara e objetiva na versão final da escrita.

As queridas amigas e Coordenadoras dos Cursos das Licenciaturas a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, **Ana Paula e Adalmeres**, pelo carinho e orientações dedicadas durante meu percurso na Instituição como Tutora e coordenadora de Tutoria a distância, pela amizade sincera e respeito profissional.

Ao querido Professor Dr. **João Mattar**, pelo sempre carinho e amizade no processo acadêmico; pelo seu criterioso olhar e dicas de autores em meu projeto inicial do mestrado em pleno congresso ABED (2010); por todos os momentos de discussões em redes através do twitter, facebook, blogs e sites; e pela flexibilidade do trabalho colaborativo desenvolvido no **JOVAED**(2011/2012).

Às coordenadoras do **Grupo de estudo EAD**, minhas adoráveis, queridas e fofas professoras Ana e Thelminha (Profª Dra. Thelma Panerai), pelas contribuições e trabalhos conjuntos que ampliaram, nesses dois anos, um trabalho significativo em redes: o **JOVAED**; pela amizade verdadeira e pelo carinho dedicado às minhas inquietações; pela flexibilidade das dicas e orientações, respeitando meu estilo no processo de produção acadêmica, o que contribuiu, significativamente e, fortaleceu nossos laços cognitivos.

À coordenadora do **Grupo de estudos Inclusão Digital e do Programa Proi-digit@I**; à querida professora Dra. Auxiliadora Padilha (Dora), pelo carinho e pela amizade atribuída em meu percurso acadêmico, pelas orientações, dicas, oportunidades e confiança nos trabalhos desenvolvidos, em que aprendemos, compartilhamos e socializamos nossas relações de aprendizagem .

Ao querido Professor Dr. **Sérgio Abranches**, pelo apoio compartilhado através das atividades de orientações desenvolvidas no **Proi-blog**, com o qual, juntamente com nossas queridas orientandas pedagogas e blogueiras especiais **Patricia Matias, Elizângela e Marcela**, estreitamos relações de muito respeito e aprendizagem significativas no processo. A todos que fazem o Programa Proi-digit@I, em especial as blogueiras, **Edilma, Rayanne e Gabriela** por todos os momentos de discussão e pelo gratificante convívio no desenvolvimento das oficinas.

Aos Professores Doutores da linha de Pesquisa em Educação Matemática, em especial aos professores Carlos, Verônica, Cristiane, Iranete e Liliane pelas valiosas contribuições nas disciplinas ofertadas; e por todo carinho, confiança e amizade dedicados no processo.

Aos Professores Doutores do Programa de Mestrado em Educação; à minha querida **Zélia Porto**, por todo carinho sempre demonstrado, pela amizade, confiança e força profissional compartilhadas em minha decisão de trilhar o percurso acadêmico. À minha amada **Eliete Santiago**, pelas oportunidades de discussões acadêmicas; pela sempre gentileza dos elogios às minhas origens e pela sensibilidade em perceber o meu percurso acadêmico com muito carinho, fazendo-me crer que o verdadeiro educador ultrapassa questões acadêmicas.

Às minhas queridas secretárias e amigas **Marlene Porfírio e Clara Cavalcante**, por todo o apoio, respeito, confiança e carinho dedicado nos momentos em que precisei de um abraço forte; e pela competência em lidar com situações delicadas no processo acadêmico.

Aos meus amigos Mestres do Programa, **José Severino, Adilza, Flávia, Jurema e Adriana**, pelos compartilhamentos de conhecimentos acadêmicos, ainda como aluna especial do Programa e no grupo de estudo **GENTE**; e pela amizade e carinho dedicado no percurso.

À minha **amada índia guerreira** (Mainha -Josefa), por não ter desistido de mim; por todo amor dedicado e vontades realizadas; pela sempre confiança depositada em minhas buscas, mesmo não compreendendo a dimensão do que eu estudava, pesquisava e estava concretizando; pela educação fortemente vivenciada em seus princípios indígenas, em que o amor, a crença religiosa espiritual e o caráter se fazem presentes em todos os meus passos terrenos. A você, todo meu **AMOR e ADMIRAÇÃO!**

Ao meu esposo, companheiro e amigo, **Adelson Freitas**, pela cumplicidade nos momentos “cruciais”, quando eu tinha que decidir entre família, viagens e produção acadêmica; pelo olhar e amor dedicados nos momentos de “fragilidade”, angústia, tensão e pelas aventuras realizadas ao cuidar de nossos filhos em minhas ausências. Juntos, aprendemos no processo que **“Para estar junto não é preciso estar perto, e sim do lado de dentro”**. (Da Vinci).

À equipe de **Doutores e enfermeiros do Núcleo Central de Orientação de Medicina Espiritual do Nordeste – Patrícia Bacelar, Cristina Santos, Abghail, Oscar Smith, Ricardo Menezes e a Coordenadora do setor, Sra. Maria Cláudia Martins** por toda a assistência atribuída, no momento em que eu fui desacreditada por médicos materiais e entre aparelhos que não foram suficientes para voltar a vida no período de qualificação da pesquisa, eles uniram forças para o meu retorno à vida terrena.

Aos meus grandes amigos enfermeiros e irmãos do coração, **Wandir Barbosa, Josinete Assunção, Orlandina Rocha, Auxiliadora Andrade, Edilene Lacerda, Naelson, Fernanda, Zilvanete, Reginaldo, Maria da Penha, Magda e João Ferreira** pelo socorro imediato quando a vida se dissolvia na ruptura do liame (fio da vida); pela sensibilidade, carinho e todo o cuidado dedicado no processo de recuperação. À minha querida **Amarílis Ágata**, pelas trocas e colaborações em minha volta ao setor como colaboradora voluntária. Ao Doutor espiritual em Ciência Tecnológica, Sr. **Ludymilly**, por ter me acompanhado e por ter contribuído durante a regressão; pelas informações antes arquivadas que foram diluídas, porém recuperadas pelo acoplamento das intuições inferidas durante o meu processo de recuperação e retorno à vida social e acadêmica.

À minha grande amiga, irmã do coração, profissional e companheira de percurso **Irani Elias**, por toda assistência presencial e amável durante meu percurso acadêmico; pela sempre escuta, pelos conselhos e por ter acreditado que eu seria capaz de atingir meus objetivos.

À minha querida amiga e ex-diretora **Fátima Feitosa**, pelo carinho, pelo respeito profissional e por ter tido a sensibilidade de atribuir meios e apoiar meu ingresso à vida acadêmica, pois, sem esse início, eu não chegaria à meta desejada; pelo amor dedicado como “mãe adotiva”.

Às minhas irmãs que formaram esse círculo de amor, respeito e muito carinho, **Geórgia e Daiana**, pelos momentos profissionais compartilhados e trocas fraternais vivenciadas em família; e por toda confiança depositada no processo.

Ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (**REUNI**), por ter financiado, inicialmente, a pesquisa; e ao **Programa de Fomento à Pós-Graduação da CAPES (CAPES/PROFº)** pela continuidade do financiamento da investigação durante meu percurso como pesquisadora.



A configuração dos neurônios é diferente em cada ser humano, resultando em personalidades, estilos de curiosidade e talentos diferentes; o problema na educação é como lidar, apropriadamente, com essa heterogeniedade entre os alunos a um custo aceitável.

(Fredric Litto, em Aprendizagem a Distância, 2010).

RESUMO

As tecnologias digitais ampliaram possibilidades de comunicação no processo de ensino e aprendizagem, criando uma variedade de serviços oferecidos através de uma rede heterogênea de ambientes, sistemas e plataformas e causando proximidades significativas na aprendizagem discente na EAD. Assim, percebemos a importância da convergência dos estilos de aprendizagem, especificamente, na plataforma MOODLE. Consideramos que os AVAs promovem a aprendizagem ao mesmo tempo em que armazena diversidades de conteúdos, gerando comunicação e propondo trocas de arquivos entre os pares. No exposto, a investigação apresenta o resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa e metodologia etnográfica no âmbito virtual, a qual objetivou investigar os estilos de aprendizagem nessa esfera identificando as preferências dos discentes do curso de Licenciatura em Letras a Distância da UFPE e a sua relação com as possibilidades de uso do espaço virtual através das múltiplas interfaces e em conjunto com as diversas linguagens. Os resultados das análises dos questionários CHAEA e de Estilo de Uso do Espaço Virtual constataram, quanto aos Estilos de Aprendizagem Discente vivenciados no curso a distância na plataforma investigada, que há Preferência pelo Estilo Reflexivo e pela convergência do virtual; por outro lado, os mesmos sujeitos analisados vivenciaram a Preferência pelo Estilo de Uso Participativo. Concluímos, assim, que os Estilos de Aprendizagem no Virtual se modificam conforme os contextos vivenciados no processo de ensino e aprendizagem por confirmarmos os laços de relações que se interligam na forma de aprender dos discentes.

Palavras-chave: Estilos de Aprendizagem no Virtual; Educação a Distância; Tecnologias Digitais; Nativo-Residente/ Visitante-Imigrante digital; Ambientes Virtuais e Ensino Superior.

ABSTRACT

Digital technologies have enlarged the communication possibilities in the teaching and learning processes, generating a variety of services offered through an heterogeneous network of environments, systems and platforms; causing significative proximities in the student`s learning in the EAD. Hence, we observe the importance of the learning styles convergence, specifically, on the platform MOODLE. Considering that the AVAs promote the learning while it stores diversities and contents, generating communication as proposing exchanges of files among the pairs. In the exposed content, the investigation presents the result of a research with a qualitative approach and ethnographic methodology in the virtual, where was targeted to investigate the styles learning in virtual, identifying the students preferences in the major of Letters at Distance of UFPE and its relationship with virtual-space using possibilities, through the many interfaces and gathered with several languages. The results throughout the analysis of questionnaires CHAEA and the Style of Virtual-Space Using have verified that the Styles of Student's Learning experiencing the distance course on the investigated platform, there is Preference in the Reflexive Style and in the virtual convergence, the same analyzed subjects, experienced the Preference in the Participative Using Style. We Conclude that the Learning Styles in the Virtual modify according to the experienced contexts in the tuition and learning processes; for we confirmed the laces of relationships that interconnect in learning forms of the students.

Key-words: Learning Styles in the Virtual; Distance Tuition; Digital Technologies; Native-Local/ Visitant-Immigrant digital; virtual ambience, higher education.

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1-</u> Representação Gráfica- Nível e Intensidade.....	71
<u>Figura 2-</u> Tela 1- Plataforma MOODLE.....	120
<u>Figura 3-</u> Telas 2 – Ferramentas e Recursos do MOODLE.....	121
<u>Figura 4-</u> Telas 3- Interfaces e Aplicativos da Web 2.0.....	122
<u>Figura 5-</u> Tela 4- Tutorial SkyDrive.....	124
<u>Figura 6-</u> Tela 5- Estrutura do Material Didático do Curso.....	131
<u>Figura 7-</u> MOODLE e as Interconexões dos Recursos Tecnológicos.....	132
<u>Figura 8-</u> Telas 6- Categoria A- Estilo Ativo.....	134
<u>Figura 9-</u> Telas 7- Categoria B- Estilo Reflexivo.....	136
<u>Figura 10-</u> Telas 8- Categoria C- Estilo Teórico.....	138
<u>Figura 11-</u> Telas 9- Categoria D- Estilo Pragmático.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

<u>Gráfico 1</u> - Análise do CHAEA.....	142
<u>Gráfico 2</u> - Estilo Ativo no MOODLE.....	145
<u>Gráfico 3</u> - Estilo Teórico no MOODLE.....	146
<u>Gráfico 4</u> - Estilo Pragmático no MOODLE.....	147
<u>Gráfico 5</u> - Estilo Reflexivo no MOODLE.....	148
<u>Gráfico 6</u> - Análise do Questionário Estilos de Uso do Espaço Virtual.....	151
<u>Gráfico 7</u> - Subcategoria B- Busca de Pesquisa.....	153
<u>Gráfico 8</u> - Subcategoria C - Organização e Planejamento.....	154
<u>Gráfico 9</u> - Subcategoria D- Produção da Aprendizagem.....	155
<u>Gráfico 10</u> - Subcategoria A- Participação Online.....	156
<u>Gráfico 11</u> - Categoria B- Estilo Reflexivo.....	159
<u>Gráfico 12</u> - Subcategoria A- Participação Online.....	161

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1-</u> Interconexão dos Estilos de Aprendizagem no Virtual.....	57
<u>Quadro 2-</u> Discentes Nativos e Docentes Imigrantes Digitais.....	63
<u>Quadro 3-</u> Residentes e Visitantes Digitais.....	66
<u>Quadro 4-</u> Categorias e subcategorias de análise.....	133
<u>Quadro 5-</u> Confirmação da Convergência.....	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAs: Ambientes Virtuais de Aprendizagem

CA: Conceitualização Abstrata

CAC: Comunidade de Aprendizagem Colaborativa

CACs: Comunidades de Aprendizagem Colaborativas

CHAEA: Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (Espanhol)

CHAEA: Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (Português)

CMS: Course Management System

DE: Design Educacional

DI: Design Instrucional

DP: Design Pedagógico

EA: Estilos de Aprendizagem

EA: Experimentação Ativa

EACPV: Estilo de Ação Concreta e Produção no Espaço Virtual

EAD: Educação a Distância

EC: Experiência Concreta

EEPV: Estilo de Estruturação e Planejamento no Espaço Virtual

EOL: Educação *Online*

EUBPV: Estilo de Uso Busca e Pesquisa no Espaço Virtual

EUPV: Estilo de Uso Participativo no Virtual

GENTE: Grupo em Nova Tecnologias e Educação

IBDIN: Instituto Brasileiro de Desenho Instrucional

IEA: Inventário de Estilos de Aprendizagem

IES: Instituição de Ensino Superior

IFES: Instituições Federais de Ensino Superior.

IPES: Instituição Pública de Ensino Superior

JOVAED: Jornada Virtual ABED de Educação a Distância

LMSs: Learning Management Systems

LMSs: Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (Português)

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MOODLE: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

OR: Observação Reflexiva

PPP: Projeto Político Pedagógico

Q.I: Quociente de Inteligência

QEUEV: Questionário Estilo e Uso do Espaço Virtual

QILS: Questionário de Identificação dos Estilos de Aprendizagem

QILS: Questionnaire for the Identification of Learning Styles

SAV: Sala de Aula Virtual

SEA: Sujeito Estilo de Aprendizagem

SEUV: Sujeito Estilo e Uso do Virtual

SGC: Sistema de Gerenciamento de Cursos

SisUAB: Sistema de Informação da Universidade Aberta do Brasil

TDs: Tecnologias Digitais

TIC: Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco.

SUMÁRIO

1. <u>INTRODUÇÃO</u>	21
1.1 Proposição da Pesquisa.....	25
1.2 Impactos no Estudo.....	26
1.3 Estruturação dos Capítulos.....	29
<u>SEÇÃO I- ABORDAGENS TEÓRICAS</u>	31
<u>CAPÍTULO I: A TEORIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM</u>	32
1.1 Estilos de Aprendizagem: conceitos e características.....	33
1.2 Estilos Cognitivos.....	40
1.3 Estilo de Uso do Espaço Virtual.....	49
<u>CAPÍTULO II: NATIVOS- RESIDENTES E IMIGRANTES- VISITANTES DIGITAIS E SUAS FORMAS DE APRENDER COM AS TECNOLOGIAS</u>	59
2.1 Nativos e Imigrantes Digitais.....	60
2.2 Residentes e Visitantes Digitais.....	65
2.3 Nativos e Imigrantes ou Residentes e Visitantes Digitais? Que estilos de aprendizagem virtual tendenciam?.....	68
<u>CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO VIRTUAL: INTERCONECTANDO E MEDIANDO SABERES, SEM DISTÂNCIA, ENTRE DOCENTE E DISCENTE</u>	78
3.1 Design Instrucional (DI) e Design Educacional (DE).....	83
3.2 Educação a Distância ou Educação Online? Características nas Formas de Aprender.....	86
3.3 Pressupostos dos Saberes e Identidade Docente: Interconexão no Processo de Mediação Discente na Ead.....	95

SEÇÃO II: DESIGN DAS APROPRIAÇÕES METODOLÓGICAS.....102

CAPITULO IV: DESIGN METODOLÓGICO DA PESQUISA.....103

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....104

4.1.1 Pesquisa Qualitativa.....104

4.2 Etnografia Virtual.....106

4.2.1 Método Etnográfico.....108

4.3 Pressuposto e Formulação do Problema.....109

4.4 Objetivo Geral.....110

4.4.1 Objetivos Específicos.....110

4.5 Hipótese.....111

4.5.1 Questões de Investigações.....111

4.6 População e Amostra Investigadas.....111

5. INSTRUMENTOS DE COLETA

5.1 Descrições dos Instrumentos de Coleta.....113

5.1.1 Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem.....114

5.2 Questionário de Estilo e Uso do Espaço Virtual.....116

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....117

6.1 **A Primeira Etapa**.....117

6.1.1 Campo Empírico.....117

6.1.2 Observação Sistemática.....119

6.2 **A Segunda Etapa**.....122

6.2.1 Participação Discente na Pesquisa.....123

6.3 **A Terceira Etapa**.....127

6.3.1 Aplicação do CHAEA.....127

6.4 **A Quarta Etapa**.....128

6.4.1 Aplicação do Questionário de Estilo e Uso do Espaço Virtual.....128

CAPÍTULO V- ANÁLISE DOS RESULTADOS.....129

5.1 Análise dos Fóruns de Discussão.....130

5.2 Análise do CHAEA.....141

5.3 Análise do Questionário Estilo de Uso do Espaço Virtual.....	149
<u>CAPÍTULO VI- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</u>	158
6.1 Sistematizações dos Resultados Obtidos Obtidos.....	159
RECOMENDAÇÕES	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	178
ANEXOS	186

1. INTRODUÇÃO

O Contexto educacional atual é marcado pela difusão da globalização, em que a integração, interação e socialização da informação em redes diversas têm produzido impactos em diferentes setores, entre eles, o setor educacional. No contexto contemporâneo em que vivemos, a função social da Universidade implica a produção de conhecimento direcionado para a promoção do desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto indivíduo na sociedade, o que faz gerar a necessidade de compreender como os sujeitos aprendem no contexto e na dimensão tecnológica.

Nesse sentido, muitas abordagens sobre teorias dos estilos de aprendizagem vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos e, embora estejamos longe de uma solução, observamos um processo contínuo de investigação acadêmica em diferentes contextos e modalidades educacionais.

No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, as formas de aprendizagem discentes e os saberes em suas diversidades e complexidades ainda são temáticas pouco exploradas pelos pesquisadores. A teoria dos estilos de aprendizagem discutida no Brasil apresenta uma série de abordagens e dúvidas ao destacar os aspectos específicos da teoria. Em sua maioria, as discussões apontam as formas de aprendizagem direcionando-as ao potencial intelectual humano, excluindo a condição individual e intransferível na forma de aprender do indivíduo.

Assim, percebemos uma intensa discussão acadêmica a qual gera uma “confusão” interpretativa que diferencia os conceitos sobre os estilos cognitivos e os estilos de aprendizagem existentes, diferença que decorre tendo em vista os contextos do meio educacional e da área da psicologia, a que cada conceito se associa respectivamente.

No estado de Pernambuco, por exemplo, esta pesquisa é pioneira conforme análise da autora e pesquisadora professora Dra. Daniela Melaré, que qualificou a dissertação em abril de 2012. Segundo afirmação da autora, através do parecer final na Webconferência pelo aplicativo Flashmeeting: “existem pouquíssimos estudos no Brasil sobre essa temática, inclusive este trabalho é o segundo defendido no Brasil” (<http://fm.ea-tel.eu/fm/fmm.php?pwd=5e39bb-32925>, em 25/02/2013). Advém daí o

nosso interesse pelo estudo sobre os estilos de aprendizagem discente no espaço virtual utilizado na educação a distância.

Nessa perspectiva, nosso referencial teórico sobre os estilos de aprendizagem, inicialmente, foi embasado no trabalho desenvolvido pelos pesquisadores espanhóis Catalina Alonso e Domingos Gallego em parceria com Honey, que diferenciaram os estilos de aprendizagem conforme contextos e áreas específicas, assim sendo reconhecidos como protagonistas dos estilos de aprendizagem no meio educacional, já que consideram que a reestruturação do questionário para identificar os estilos de aprendizagem existentes foi direcionada para o campo das questões sociais relacionadas à educação.

De acordo com os autores, o uso do questionário direciona a compreensão na forma de aprender dos indivíduos, pois os resultados adquiridos, a partir das pesquisas universitárias realizadas na Espanha em 1994 por Alonso e Gallego, indicam que os resultados apresentaram um ponto em comum: a indicação de que cada indivíduo tem um ritmo próprio e uma forma diferente de aprender. O que compreendemos é que os indivíduos possuem ou apresentam particularidades diferenciadas, portanto, não podem ou não devem aprender de forma homogênea, assim como também percebemos que a teoria perpassa diversas áreas, atingindo processos de aprendizagem formal, não formal e informal.

Para a realização da pesquisa, consideramos que, a partir da identificação dos estilos de aprendizagem, é possível a percepção de que os aprendizes adquirem formas diferenciadas de aprender, compreender, organizar e internalizar processos contínuos e diversos na aquisição da aprendizagem; e que esse processo repercute nas ações dos sujeitos tanto no âmbito presencial como no virtual.

Desse modo, como compreendemos que pode ocorrer uma transferência na forma de aprender do sujeito em sua ação contínua no uso de possibilidades presenciais, assim como no espaço de uso virtual – seja em uma plataforma específica como se deu nossas análises, ou em um espaço virtual no qual acontecem diversas interferências e colaborações. É possível também que, em alguns casos, essa característica ou forma de aprender seja ou não intensificada ou mantida para mais ou para menos no uso do espaço virtual como constatado em nossas análises.

Para compreendemos os Estilos de Uso do Espaço Virtual, referenciamos Barros (2009/2012) docente da Universidade Aberta e colaboradora da UNED/

Madrid e da Open University no projeto COLEARN. Suas pesquisas buscaram diretrizes para compor os novos estilos de aprendizagem, visando ao uso do espaço virtual.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagens são utilizados como suporte para sistemas de Educação a distância, assim como podem apoiar as atividades no ensino presencial. Tanto na Educação a Distância como na Educação Presencial, a interatividade e os fluxos de comunicação entre docentes e discentes devem ser considerados fundamentais, assim como os estilos de aprendizagem de alunos envolvidos em cursos a distância devem ser identificados e analisados.

Partindo dessa premissa, nosso problema de pesquisa se configurou da seguinte forma: o uso de aplicativos, interfaces, ferramentas e softwares, em conjunto com as diversas linguagens, atendem aos estilos de aprendizagem, no espaço virtual, dos discentes envolvidos na Educação a Distância?

Assim sendo, nosso objetivo geral foi investigar os estilos de aprendizagem no virtual, identificando as preferências dos discentes do curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal de Pernambuco e a sua relação com as possibilidades de uso do espaço virtual, através das múltiplas interfaces e em conjunto com as diversas linguagens propostas no ambiente virtual de aprendizagem. Configurou-se, dessa maneira, os seguintes objetivos específicos: identificar, através do CHAEA, a preferência dos estilos de aprendizagem dos discentes matriculados na disciplina de Gestão Educacional e Escolar do curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); analisar, através do Questionário Estilos de Uso do Espaço Virtual, a preferência dos estilos de uso online dos discentes na disciplina de Gestão Educacional e Gestão Escolar do curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); relacionar os estilos de aprendizagem discente com os estilos de uso do espaço virtual e com as possibilidades das interfaces associadas às diversas linguagens a fim de comparar os resultados da convergência dos estilos de aprendizagem e do estilo de uso do espaço virtual.

Considerando as reflexões sobre os Estilos de Aprendizagem apresentadas em Alonso e Gallego (2002), Portilho (2003), Barros (2008), entre outros autores, como sendo formas individuais com que cada sujeito aprende melhor, pode (ou não) haver uma única preferência de estilo ou uma mescla deles que direcionem o percurso de aprendizagem realizado pelo aprendiz. Dessa forma, as ferramentas

disponíveis nos AVAs podem oferecer aos alunos a oportunidade de definirem seus caminhos de acesso à informação no momento das interações, socializações e compartilhamentos. Conforme Alonso, Honey e Gallego (2002, p. 42), a partir dos estudos em Keefe (1998): “estilos de aprendizagem são rasgos cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem”.

A afirmativa nos remete à compreensão de que os estilos de aprendizagem podem ser úteis para explicar porque algumas estratégias na prática docente tanto no presencial como no virtual funcionam bem com alguns alunos e com outros não. Compreendemos que, a partir dos ambientes virtuais, o docente pode dispor de informações valiosas online que podem contribuir no aprimoramento da eficiência, organização, reorganização ou estruturação de um novo percurso para sua prática pedagógica, o que elimina os possíveis pré-conceitos estabelecidos, que sugerem que a Educação a Distância e a educação presencial são diferentes, quando, na verdade, são modalidades que se interlaçam.

Nesse contexto, os sujeitos que configuraram o objeto de estudo de nossa pesquisa foram os alunos matriculados na disciplina de Gestão Educacional e Gestão Escolar do curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Muitos dos significados de aprendizagem contextualizam e norteiam questões em forma de reflexões em torno da EAD atualmente. A emergência atual é vivenciar um novo paradigma educacional, intercambiando ou vencendo o desafio da cibercultura (era digital) a partir das ferramentas da Web 2.0, em que as diversas possibilidades de aprendizagem ocorrem entre os pares, permitindo, nessa perspectiva, a formação de alunos com um perfil em rede: mais participativos, questionadores, reflexivos e críticos, que interagem e socializam colaborativamente; mas que apresentam resistências à forma tradicional de conceber a aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que os recursos tecnológicos aos quais temos acesso na Web 2.0 são significativos para o processo de ensino e aprendizagem dos atores envolvidos em diversos contextos e nos amplos processos de informação e comunicação, contemplamos em nossa pesquisa uma abordagem qualitativa com foco central nas possibilidades de uso dos diversos aplicativos no processo de aprendizagem discente na educação à distância.

Utilizamos, para coleta e análise dos dados coletados, a Etnografia Virtual a partir da base epistemológica dos estudos realizados por Hine (2004), em que aponta e defende o “uso da Internet como artefato cultural no ciberespaço” (p. 40), esclarecendo as concepções existentes em redes.

A escolha metodológica está embasada no método etnográfico, caracterizado sob os pressupostos teóricos da etnografia virtual através das pesquisas realizadas também por Hine (2004). O método etnográfico propõe especificação de questões investigadas que apontam a capacidade da internet em reestruturar as relações sociais no tempo e no espaço, visando à autenticidade experimentada pelos usuários ao estabelecer interações e socializações, através dos discursos organizados a partir das declarações e percepções dos envolvidos no ciberespaço.

O método etnográfico foi utilizado na investigação considerando-se o envolvimento não extensivo da imersão no ambiente virtual para possibilitar o aprofundamento na qualificação das análises realizadas. Optamos por uma dimensão descritiva a partir da observação sistemática online, que envolveu a interação mediada em conjunto com as práticas e as diversas linguagens no ambiente virtual de aprendizagem.

Considerando o contexto apresentado, a pesquisa foi estruturada a partir dos elementos detalhados a seguir.

1.1 PROPOSIÇÃO DA PESQUISA

Nossa hipótese é que a valorização dos estilos de aprendizagem no virtual pode ser fator determinante na melhoria das práticas de ensino e aprendizagem, considerando-se que as possibilidades de interfaces em conjunto com as diversas linguagens podem atender as preferências dos estilos de aprendizagem discente no virtual.

Considerando o contexto da hipótese, refletimos algumas questões de pesquisa, entre elas:

✓ Quais são as preferências de aprendizagem dos discentes envolvidos na EAD?

- ✓ Que estilos de uso do espaço virtual são identificados nos alunos que realizam atividades através dos AVAs e que estão imersos no espaço virtual?
- ✓ Como os estilos de aprendizagem e de uso do espaço virtual se complementam na educação a distância?
- ✓ Quais os resultados da convergência comparativa entre os estilos de aprendizagem e o estilo de uso do espaço virtual?

Em consonância com a proposição da pesquisa, tivemos alguns impactos no estudo realizado, os quais seguem, pontualmente, no item a seguir.

1.2 IMPACTOS NO ESTUDO

Inicialmente, no estudo, seguimos a proposição e considerações teóricas embasadas na teoria dos estilos de aprendizagem, assim como constatamos a confirmação de que o questionário CHAEA foi considerado o instrumento de coleta aplicado em diversas pesquisas renomadas. Acreditávamos que as respostas ao instrumento, por si só, solucionaria o problema da pesquisa em sua dimensão analisada. Entretanto, a literatura também apresenta informações sobre algumas debilidades do CHAEA, que podem ser entendidas como:

- ✓ **No Geral:** perigo de dar uma etiqueta à pessoa quando a mesma apresenta mais de uma forte preferência.
- ✓ **No Desenho do Modelo:** a avaliação dos pesquisadores é cada vez mais crítica ao instrumento.
- ✓ **Na Validade:** são necessárias mais evidências estatísticas por se considerar que o CHAEA é pouco utilizado em países que não falam o espanhol.

Tendo em vista a prática das análises, percebemos que algumas das debilidades e vantagens do CHAEA precisavam de um tratamento específico.

O tratamento específico que compreendemos ser necessário na coleta e análise dos dados realizados propõe a necessidade de perceber o CHAEA em dois possíveis níveis, definidos a partir do contexto vivenciado nos seguintes aspectos:

rotulação aleatória e estruturação do design de preenchimento, conforme percebemos, definimos e explicamos a seguir.

✓ O nível definido por **Rotulação Aleatória** está pautado no risco que o pesquisador corre em priorizar uma etiqueta ao sujeito, quando o mesmo apresenta na análise das respostas, mais (+) para uma preferência e menos (-) para outra.

Como se o quantitativo das respostas apontassem em potencial a preferência dos estilos; o que não deve ocorrer. Essa sutileza deve ser percebida pelo pesquisador(a), já que o CHAEA favorece, automaticamente, a desatenção do investigador quanto a esse aspecto no processo da análise. Portanto, o pesquisador deve estar atento à tendência de atribuir uma etiqueta ao sujeito pesquisado, de forma geral e aleatória.

✓ O nível definido como **Estruturação do Design de Preenchimento** diz respeito à condição limitada percebida, tendo em vista que o questionário aponta apenas uma possibilidade nas instruções para o preenchimento.

Como orienta o CHAEA, as opções são: marcar mais (+) para questões que estão “**mais de acordo**” ou menos (-) para as questões em “**desacordo**”. Compreendemos que pode estar claro para o pesquisador(a) os termos “mais” para um(acordo), e “menos” para um(desacordo); contudo, para o sujeito pesquisado, suscita-se dúvidas no processo e, como ocorreu em alguns casos, algumas questões do CHAEA não tiveram respostas e as justificativas apontadas pelos sujeitos foram em torno do preenchimento.

Percebemos que não foi pensada ou mencionada uma segunda possibilidade de explicação para o preenchimento do questionário como, por exemplo: **organizar um quadro no final do instrumento de coleta para valorizar as ideias apontadas pelo sujeito pesquisado, onde seria possível considerar as duas opções em uma única resposta justificando o porquê.**

Refletimos que, se fosse considerada essa possibilidade, seria possível pensar os contextos diferenciados, assim como ampliar maiores contribuições nos processos de pesquisas e níveis das análises dos pesquisadores tanto iniciantes como veteranos.

O **impacto seguinte** se deu nas análises dos dados, pois se acreditava que, quando a teoria explica que os estilos de aprendizagem, na área de humanas, geralmente são teóricos ou reflexivos e, na área de exatas, normalmente apresentam estilos ativos ou pragmáticos, não apresentariam uma preferência diferente ou uma mescla de estilos diferenciados do que aponta algumas pesquisas e teorias para as áreas explicadas.

Podemos comprovar, na pesquisa realizada, que os estilos de aprendizagem podem diferenciar do que a teoria pressupõe, dependendo do contexto vivenciado; pois, percebemos que os contextos são diferenciados de acordo com as propostas de pesquisas e as possibilidades vivenciadas no processo; contextos esses que são resultados das estratégias de ensino e aprendizagem em conjunto com o design pedagógico do curso ofertado.

Essa certeza tem o respaldo nos perfis dos sujeitos analisados, pois, mesmo sendo alunos, vivenciam na prática profissional papéis na área educacional que compreendemos, pela teoria dos estilos de aprendizagem; interfeririam no resultado individual coletado e, particularmente em nossa investigação, essa preferência seria apontada em nível elevado, considerando-se as análises refletidas nas qualidades das respostas.

O **último impacto** foi perceber que a decisão de identificar os estilos de aprendizagem discente utilizando o CHAEA, na modalidade de educação a distância, foi desafiador e ousado, mas decidimos arriscar, confiando no percurso determinado. Portanto, é válido salientar que conduzimos esta investigação com determinado rigor acadêmico, considerando que o questionário foi desenvolvido e utilizado para pesquisas na modalidade de educação presencial, e que os riscos apontados na debilidade poderiam naturalmente ocorrer caso o cuidado e o trato das respostas pela pesquisadora não acontecesse após a coleta.

Nesse contexto, decidimos comparar os resultados utilizando outro instrumento de coleta, o Questionário de Estilo de Uso do Espaço Virtual (QEUEV), que foi desenvolvido para identificar como as pessoas usam o espaço virtual; questionário também reconhecido pela Professora Dra. Catalina Alonso (2009), cuja autoria pertence à Professora Dra. Daniela Melaré Vieira Barros.

Assim sendo, organizamos a estrutura da dissertação iniciando-a com uma introdução em que apresentamos a justificativa de nossa pesquisa, seus impactos

nos instrumentos de coleta utilizados e, em linhas gerais, como direcionamos o trabalho em seu rigor acadêmico.

Para tanto, segue organizada a estruturação dos capítulos, conforme direcionamento da pesquisa realizada.

1.3 **ESTRUTURAÇÃO DOS CAPÍTULOS**

Caracterizamos a dissertação em duas seções: na **primeira seção**, abordamos os capítulos que compõem a estrutura dissertativa do trabalho conforme relacionamos abaixo:

No capítulo I discutimos as dimensões da teoria e dos conceitos dos estilos de aprendizagem a partir do percurso histórico, discutidos por pesquisadores que buscaram, inicialmente, identificar as diferenças existentes entre as teorias trazidas pelos sujeitos envolvidos na área da psicologia e das ciências da educação, relacionando os novos estilos de aprendizagem identificados como sendo estilo de uso do espaço virtual e contemplando a relação e comparação entre as preferências nas formas de aprender.

No capítulo II realizamos um paralelo entre as terminologias usuais no contexto educacional atual (nativos, imigrantes, residentes e visitantes digitais) e suas formas de aprender com as tecnologias, discorrendo sobre as características desses perfis em redes e relacionando-as com os estilos de aprendizagem e os contrapontos das tipologias reconhecidas academicamente.

No capítulo III abordamos pressupostos atuais sobre a Educação a distância e sobre os estilos de aprendizagem, em que discutimos algumas possibilidades de melhoria para o processo de aprendizagem discente em rede pautado nos suportes tecnológicos digitais e no design pedagógico agregados aos ambientes virtuais de aprendizagem; assim como as conexões entre a visão do saber docente em mediação com os saberes discentes que intercambiaram as possibilidades utilizadas para o processo de identificação dos estilos de aprendizagem no virtual.

Na sequência, organizamos a **segunda seção** do trabalho, o qual estruturamos da seguinte forma:

No Capítulo IV organizamos e estruturamos uma sequência do desenho metodológico da pesquisa, iniciando-a com a discussão sobre o tipo de investigação, o método, seus respectivos pressupostos e aportes teóricos, a caracterização dos sujeitos até os procedimentos metodológicos da pesquisa, através de uma descrição das etapas realizadas no processo.

No capítulo V discorremos sobre a análise dos resultados da pesquisa, descrevendo desde a observação sistemática até a aplicação dos instrumentos utilizados na investigação, acompanhadas das descrições metodológicas no processo investigativo.

No Capítulo VI apresentamos a discussão dos resultados obtidos, conforme os procedimentos estratégicos realizados, e nossa interpretação sobre os achados.

Dessa forma, finalizamos nossa pesquisa através das considerações finais, apontando nossas inferências em face das afirmativas que consideramos importantes e mais contundentes com base em nossas observações investigativas; e ampliando, assim, a compreensão do processo de aprendizagem discente em conjunto com as teorias que embasaram nosso trabalho dissertativo.

ABORDAGENS TEÓRICAS

Não me imponha o que você sabe; quero explorar o desconhecido, e ser a origem das minhas próprias descobertas. Que o seu saber seja minha liberdade, não minha escravidão. O mundo de sua verdade pode ser minha limitação; sua sabedoria, minha negação. Não me instrua; vamos caminhar juntos.
(Humberto Maturana, biólogo chileno, 2008).

CAPÍTULO I

A TEORIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

A abordagem do conhecimento a partir de questões biológicas é como “caminhar sobre o fio de uma navalha”. De um lado, há uma cilada: a impossibilidade de compreender o fenômeno cognitivo se supusermos que o mundo é feito de objetos que nos informam, já que há um mecanismo que de fato permita tal “informação”. Do outro lado, há outra cilada: o caos e a arbitrariedade da ausência de objetividade, onde tudo parece ser possível. Temos de aprender a seguir caminho intermediário- a andar sobre o fio da navalha. (Maturana e Varela, A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento, 1995, p.163).

1.1 ESTILOS DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

O surgimento das tecnologias digitais, no contexto atual, trouxeram desafios para o meio educacional, o que tem despertado e motivado, nos envolvidos do processo ensino e aprendizagem, a necessidade de uma transição de novos paradigmas, com vistas a novas formas de aprender e ensinar. A essas formas, podemos destacar a importância da teoria dos estilos de aprendizagem para melhor compreendermos as individualidades, no processo de aprendizagem, apresentados pelos discentes.

Considerando a discussão da teoria dos estilos, é possível perceber que o estudo sobre os estilos apresenta-se como uma mola propulsora do desempenho de estratégias didáticas que se refletem nas ações docentes no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, os estilos de aprendizagem e as dinâmicas que envolvem as inovações tecnológicas atuais em redes digitais têm contribuído de forma significativa para disseminar as concepções educacionais inovadoras que contemplam a qualidade e integração de docentes e discentes na educação mediada por computador.

De acordo com Santos, Bariani e Cerqueira (1999):

As concepções educativas mais inovadoras consideram que a identificação de estilos pode apontar a direção da realização e conseqüentemente fornecer uma base mais adequada para a orientação educacional e supõem deixar de lado as diferenças quantitativas entre os estudantes e incidir profundamente nas diferenças qualitativas das suas formas de aprender, dos modos de ensinar dos professores e da integração entre alunos e professores. (SANTOS; BARIANI e CERQUEIRA, 1999, p. 7).

Conforme a concepção de Barros (2008):

A teoria dos estilos de aprendizagem é um referencial que, ao longo dos anos, foi consolidando seus estudos no âmbito educativo. Dentre os aspectos de importância para a compreensão da teoria ressalta-se que estilos de aprendizagem não são a mesma coisa que estilos cognitivos e nem tampouco o mesmo que inteligências múltiplas. São teorias e conceitos diferentes que se relacionam. (BARROS, 2008, p.2).

Ainda de acordo com Barros (2009, p. 2), “os estilos de aprendizagem não são um método, uma metodologia nem uma teoria da psicologia”. Portanto, como explica a autora, não existe um manual com dicas para se ensinar e para se aprender, tendo em vista que os estilos de aprendizagem são únicos e extremamente individuais em cada aprendiz.

Conforme explica Lopes (2002):

Os estilos de aprendizagem se relacionam com a maneira pela qual os alunos interagem com as condições de aprendizagem abrangendo os aspectos que favorecem o processamento de informações, pode-se dizer que derivam dos conceitos de tipologia e personalidade, ou seja, relacionam-se à forma particular de obter, reter, processar e organizar o conhecimento. (LOPES, 2002, p.20).

Nos percursos históricos sobre os estilos de aprendizagem, muitos conceitos foram discutidos por inúmeros teóricos, dentre eles: Klein (1951), Royce (1973), Riechmann e Gasha (1974), David Kolb (1976), Riechmann (1979), Gregore (1979), Buther (1982), Messick (1984), Keirse e Bates (1984), Bert Juch(1987), Felder e Silverman(1988) Honey e Mumford(1988), Smith (1998), Cazau (2004), Alonso e Gallego (2002), Portilho(2003), Garcia Cué (2007), Barros (2008/2011), entre outros (BARROS, 2008, p. 41-42).

Nessa dimensão teórica, traçamos um breve percurso sobre algumas pesquisas realizadas por alguns desses autores e sobre suas concepções, assim como sobre discussões focadas por diversos pesquisadores em torno dos estilos de aprendizagem e seu desenvolvimento ao longo dos anos. Nesse contexto, discutiremos, apenas, ideias de alguns autores que contribuíram e de outros que ainda contribuem com o meio educacional; autores que estudaram e puderam comprovar a relevância dos estilos de aprendizagem por terem desenvolvido pesquisas no meio acadêmico e que, a partir de constatações, construíram um campo inicial para possíveis análises.

Segundo Barros (2010), no ano de 1951, o professor pesquisador Klein conseguiu perceber que os indivíduos em seu processo de aprendizagem apresentavam dois diferentes estilos de aprendizagem e os definiu como Estilos Niveladores e Estilos Afiladores. Os niveladores são aqueles que tendem a assimilar os novos eventos com outros já armazenados. Os afiladores são aqueles que intensificam ou acentuam os eventos percebidos e tratam com relativa assimilação

em relação àqueles que já estão armazenados na memória (p.160).

O psicólogo da Universidade de Connecticut Anthony Gregorc em 1979 desenvolveu o modelo de estilos de aprendizagem similar ao de Kolb (1976 /1984), em que afirmava que os indivíduos já nascem com uma determinada pré-disposição para determinado estilo de aprendizagem e, durante seu percurso de vida, aprendem por meio de experiências concretas e por meio da abstração. Esse estudioso também constatou que determinadas pessoas aprendiam de forma randômica ou sequencial, o que o fez criar quatro tipologias no processo de aprendizagem. Como resultado, suas análises foram consideradas para o campo da psicologia.

Conforme Barros (2010), em 1988, Honey e Mumford pesquisaram sobre as teorias de David Kolb e as relacionaram ao mundo empresarial. A partir dos estudos realizados, definiram os quatro estilos de aprendizagem que corresponderam a quatro fases de um processo cíclico de aprendizagem, definidos como ativo, reflexivo, teórico e pragmático.

A autora ainda afirma que a discussão teórica em torno da teoria dos estilos ocorreu a partir dos estudos realizados por Kolb em 1976 nos Estados Unidos, onde ele iniciou uma reflexão na área da psicologia sobre a repercussão dos estilos na vida adulta das pessoas e explicou que cada sujeito enfoca a aprendizagem de uma forma peculiar, por ser um fruto da herança e das experiências anteriores e até mesmo das exigências atuais do ambiente em que vive (BARROS, 2010, p. 160-161).

Considerando essas peculiaridades da aprendizagem individual para as aprendizagens colaborativas, é que os sujeitos constroem e reconstróem conhecimentos. Alonso, Gallego e Honey (2002), ao citar Kolb (1981), explicam que a teoria definida pelo autor está relacionada à psicologia e que os estilos estudados por Kolb em 1976 não podem ser considerados como estilos da aprendizagem, mas como estilos cognitivos; ou seja, suas pesquisas foram focadas na cognição, no campo intelectual, nas múltiplas formas de aprendizagem de acordo com uma determinada inteligência aguçada no setor pesquisado, nesse caso, no setor empresarial.

Conforme análise de Barros (2010, p. 160), Kolb em 1981 destacou que os estilos de aprendizagem são na realidade um processo, considerando que a pesquisa realizada pelo autor, em suas descrições, pontuaram especificidades

individuais no processo de aprendizagem voltadas para o trabalho de formação de executivos, na área empresarial. Assim sendo, retomamos as definições dos estilos identificados por David Kolb (1976) conforme especificamos a seguir:

O Estilo Acomodador: tem seu ponto forte na execução e na experimentação, ou seja, do ponto de vista da dinâmica do processo de aprendizagem, o estilo é resultante da experiência compreendida pela apreensão e transformada pela extensão;

O Estilo Divergente: tem como ponto forte a imaginação, considerando que confronta as situações a partir das múltiplas perspectivas; resumindo, o estilo surge do conhecimento resultante da experiência entendida através da apreensão e transformada pela intenção;

O Estilo Assimilador: se baseia na criação de modelos teóricos, em que o raciocínio indutivo é a sua ferramenta de trabalho; ou seja, o estilo parte do conhecimento obtido pela experiência que é compreendida através da compreensão sendo transformada pela intenção;

O Estilo Convergente: tem seu ponto forte na aplicação prática das ideias, sendo o estilo resultante da experiência entendida pela compreensão.

De acordo com Barros (2010), foi a partir das experiências de Honey e Mumford (1988) que Alonso e Gallego (2002) adaptaram as teorias dos estilos de aprendizagem. A autora, ainda, acrescenta que, com base nas análises realizadas por Kolb (1981) e Honey e Mumford (1988), Alonso e Gallego (2002) reelaboraram-nas estruturando um questionário com oitenta (80) questões, em que vinte (20), de cada grupo dos quatro (4) estilos de aprendizagem caracterizados pelos autores, corresponde à identificação de um ou de uma mescla desses estilos. Assim, consideram-se os percursos realizados pelos sujeitos de formas únicas e individuais.

Para identificar os estilos de aprendizagem, o instrumento que pode ser utilizado é o questionário construído em língua espanhola *Cuestionário Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje- CHAEA*. A formulação do CHAEA surgiu a partir do questionário sistematizado por Honey(1988) em língua inglesa, *Questionnaire for*

the Identification of Learning Styles; em português, Questionário de Identificação dos Estilos de Aprendizagem.

Em 1994 Catalina Alonso, em parceria com o Honey, adaptaram o questionário para a versão espanhola e realizaram um trabalho experimental para analisar criteriosamente o instrumento de coleta elaborado. Para análise do questionário, além das oitenta (80) questões constituídas, eles elaboraram mais dezoito (18) perguntas socioacadêmicas, visando a analisar as relações de variáveis e das respostas dos itens através de uma amostra de 1.371 alunos, de 25 faculdades da universidade Complutense e Politécnica de Madrid. Alonso e Gallego utilizou o CHAEA em 1994 numa pesquisa universitária na Espanha, onde puderam constatar sua eficácia e o reconhecer como um instrumento de coleta específico para identificar os estilos de aprendizagem. No ano de 2003, Evelise Portilho, no Brasil, traduziu o CHAEA para língua portuguesa, o qual foi reconhecido por Alonso e Gallego, considerando-se que estes desenvolveram o questionário para o campo das questões sociais relacionadas à educação (BARROS, 2010, p.161-164).

Assim sendo, escolhemos como referência a teoria dos estilos de aprendizagem pesquisada e desenvolvida pelos espanhóis Catalina Alonso e Domingo Gallego, porque foi pensada mais para o contexto e perspectiva educacional, e por também contemplar os aspectos sociais em que o indivíduo está inserido. Alonso e Gallego (2002) realizaram pesquisas e constataram predominâncias de estilos de aprendizagem que foram consolidadas no meio educacional.

Os autores identificaram que existem quatro estilos de aprendizagem que podem ser predominantes no indivíduo: o Ativo, o Reflexivo, o Teórico e o Pragmático, conforme as características descritas a seguir:

O Estilo Ativo- as pessoas que tem esse estilo predominante adoram novas experiências, são entusiasmadas por novas tarefas, possui mente aberta; são aprendizes para o aqui e o agora. Tem seus dias repletos de atividades e quando as desenvolvem, já pensam e vão à busca de outras. Adoram os desafios, pois entendem que são novas experiências e não gostam de grandes prazos. São pessoas que se envolvem com diversos assuntos, convivem em grupos e que conseguem centrar ao seu redor todas as atividades. Suas principais características: animador, improvisador, descobridor, arrojado e espontâneo. Assim como, tem suas características secundárias: criativo, inventor, gerador de ideias, protagonista, inovador, participativo, competitivo, impetuoso,

aventureiro, conversador, líder, voluntarioso, divertido, desejoso de aprender e solucionador de problemas. (BARROS, 2010 apud ALONSO e GALLEGO, 2002, p.162).

Podemos assim compreender que o Estilo Ativo corresponde a sujeitos que adoram estar atualizados, já que são ansiosos por informações atuais, são falantes e não suportam ficar parados muito tempo ouvindo comentários por horas sem interagir; gostam de discussões em grupo e inovações na realização de atividades, conseguem resolver com facilidade problemas e sabem lidar com competições em grupos; têm criatividade nas representações de papéis, palestram e dialogam com muita habilidade.

O Estilo Reflexivo – as pessoas em que esse estilo predomina gostam de considerar experiências e observá-las sob diferentes perspectivas; reúnem dados, analisam detalhadamente antes de chegar a uma conclusão. Sua filosofia tende a ser prudente, tendo em vista que gostam de considerar todas as alternativas possíveis antes de realizar algo. Gostam de observar a atuação dos demais e criam ao seu redor um ar ligeiramente distante. Suas principais características são: ponderado, consciente, receptivo, analítico e exaustivo. As características secundárias são: observador, paciente, cuidadoso, detalhista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamentos, pesquisador, registrador de dados, assimilador, lento, distante, prudente e questionador. (BARROS, 2010 apud ALONSO e GALLEGO, 2002, p.162).

Compreendemos que o Estilo Reflexivo predomina nos sujeitos que preferem detalhar dados estudados reunindo informações, pois costumam ser ponderados nas observações e suas conclusões são refletidas antes da ação; por serem prudentes, eles têm ritmos próprios e peculiares, por isso compartilham opiniões com outros, visando sempre a investigar informações antes de concluir algo.

O Estilo Teórico – pessoas que têm predominância nesse estilo são as que se adaptam e integram teses dentro de teorias lógicas e complexas. Seus problemas são enfocados de forma vertical, seguindo etapas lógicas. Tendem ao perfeccionismo e integram o que fazem em teorias coerentes. Preferem analisar e sintetizar. São intensos em seu sistema de pensamento, tanto quanto na hora de estabelecer princípios, teorias e modelos. Para eles, tudo que é lógico é bom. Preferem buscar a racionalidade e objetividade; e distanciam-se do subjetivo e do ambíguo. Suas características

principais são: metódico, lógico, objetivo, crítico e estruturado. As suas características secundárias são: disciplinador, planejador, ordenador, pensador, relacionador, generalizador, sistemático, sintético, perfeccionista. Os sujeitos desse estilo buscam: hipóteses, modelos, perguntas, conceitos, finalidade clara, racionalidade, o porquê, sistemas de valores, de critérios; são inventores de procedimentos, exploradores. (BARROS, 2010 apud ALONSO e GALLEGO, 2002, p.162).

Nesse sentido, entendemos que o Estilo Teórico predomina nos sujeitos que são mais questionadores e estão sempre curiosos em saber a explicação de tudo. Aqueles considerados teóricos gostam de comprovar algo a partir de métodos e estudos mais complexos; por serem metódicos, gostam de clareza em seus objetivos.

O Estilo Pragmático – os que predominam neste estilo são pessoas que aplicam na prática as ideias. São as que descobrem o aspecto positivo das novas ideias e aproveitam a primeira oportunidade para experimentá-las. Gostam de atuar rapidamente e têm segurança com as ideias e projetos que os atraem. Tendem a ser impacientes quando existem pessoas que teorizam. São bastante realistas quando têm que tomar uma decisão e resolvê-la. Partem dos princípios de que “sempre se pode fazer melhor” e “se funciona, significa que é bom”. Suas principais características são: experimentador, prático, direto, eficaz e realista. As características secundárias são: técnico, útil, rápido, decidido, concreto, objetivo, seguro de si, organizado, solucionador de problemas e aplicador do que aprendeu. (BARROS, 2010 apud ALONSO e GALLEGO, 2002, p.162).

Compreendemos que o Estilo Pragmático predomina nos sujeitos que conseguem descobrir técnicas para sua aprendizagem diária, pois são curiosos em descobrir estratégias novas e experimentá-las para confirmar se são eficientes e têm validade. Por serem diretos e objetivos em suas ações, preferem se concentrar em questões práticas que sejam validadas.

Percebemos no processo que essas características definidas e apresentadas pelos autores não podem ser percebidas ou até mesmo usadas como formas de rotular os sujeitos, assim como não podemos conceber que a identificação dos estilos é uma forma de medir os estilos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem; mas, conforme

compreendemos, pode ser um norte para orientar ou analisar a existência de possibilidades no processo de aprendizagem do aprendiz, considerando-se suas condições cognitivas no que se refere à predominância de um estilo ou de uma mescla deles, o que evita o risco da rotulação no discente.

Em conferência através do **Flashmeeting**¹, disponibilizado na rede estilos de aprendizagem e no facebook, Barros (2011) realiza uma discussão em torno dos quatro (4) estilos de aprendizagem caracterizados por Alonso, Gallego e Honey (2002) e sintetiza o conceito de cada estilo da seguinte forma:

O estilo ativo é aquele que valoriza dados da experiência, entusiasma-se com novas tarefas e é muito ágil; o reflexivo, os que atualizam dados, estudam, refletem e analisam; o teórico, aquele que é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura e sintetiza; e o pragmático, o que aplica a ideia e faz experimentos. (BARROS, FLASHMEETING, 2011).

Dentre as considerações sobre os conceitos dos estilos, temos como exemplo as formas de compreensão entre os estilos de aprendizagem e os estilos cognitivos discutidos ao longo dos anos por diversos autores. Nesse contexto, explicitamos, no item a seguir, pressupostos teóricos que embasam os estilos cognitivos e as perspectivas encontradas para o processo de aprendizagem nessa dimensão.

1.2 ESTILOS COGNITIVOS

Diversas foram as discussões sobre as teorias dos estilos cognitivos, interpretados ou compreendidos por alguns autores como sendo estilos de aprendizagem ao longo dos anos.

¹ Aplicativo estilo rádio (FM) para webvideoconferência síncrona e assíncrona utilizado em diversos ambientes virtuais abertos de aprendizagem, cujo objetivo é uma aprendizagem aberta e colaborativa. (GRIFO NOSSO).

Flashmeeting – aplicativo para Webvideoconferência desenvolvido por Alexandra Okada para os Ambientes Virtuais Abertos da Comunidade CoLearn, através do Projeto OpenLearn em outubro de 2006 (SKYPE, BARROS, 2011).

Atualmente o projeto possui centenas de participantes ativos de vários países, principalmente do Brasil, Portugal, Espanha e Reino Unido, além de milhares de usuários visitantes, e tem o objetivo de discutir sobre aprendizagem colaborativa e sobre o uso das tecnologias educacionais na aprendizagem aberta online. (OKADA e BARROS, 2010, p.27).

Alguns desses autores realizaram pesquisas no campo da psicologia como foi o exemplo do psicólogo francês Alfred Binet(1900) que desenvolveu uma medida de predição do sucesso escolar de crianças das primeiras séries, surgindo o primeiro teste de inteligência denominado Q.I. (Quociente Intelectual).

O objetivo do teste tinha por finalidade central diferenciar crianças observadas como retardadas e crianças normais nos mais diferentes níveis ou graus. O teste foi utilizado após a primeira Guerra Mundial, para medir a inteligência dos soldados e popularizou-se, comprovando que a inteligência seria única, estagnada, passível de ser medida quantitativamente; logo relacionamos a estagnação ao estilo cognitivo.

Os indivíduos que não apresentavam bons resultados na aplicação do teste tinham que adquirir conhecimentos básicos e indispensáveis para sobrevivência social. Estes pertenceriam supostamente a um lugar comum e não teriam nenhuma possibilidade de sucesso, brilho ou oportunidade para um desenvolvimento intelectual.

Sabemos que estes são tempos remotos e que essas ideias não se situam no contexto atual, portanto, não devem ser consideradas como estilos de aprendizagem como alguns autores defenderam, ainda conceituando os estilos de aprendizagem como sendo inteligências múltiplas pelo potencial intelectual adquirido por um indivíduo em seu processo de ensino-aprendizagem.

Outros, como David Kolb(1976), que desenvolveu pesquisa no meio empresarial e Howard Gardner(1995), que classificou oito (8) tipos de inteligência, através da Teoria das Inteligências Múltiplas para relacioná-las ao campo das ciências humanas. Segundo Gardner (1995, p.14) inteligência é: "a capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários". Atualmente, sabe-se que essas teorias nada têm a ver com os estilos de aprendizagem.

Conforme percebemos, ainda existe confusão interpretativa entre alguns pesquisadores sobre os conceitos dos estilos cognitivos, o que nos faz compreender que essas ações ocorrem considerando-se que estão alicerçados em áreas de pesquisas diferenciadas. O estilo cognitivo propõe potencial de inteligência. Para Barros (2009, p. 41), "os estilos cognitivos se diferenciam dos estilos de aprendizagem, mas se interconectam em sua dimensão".

Conforme relato de pesquisa discutida pelo psicólogo, neurologista e PhD da Universidade de Harvard, Gardner (1995/2000), em seu livro *Inteligências Múltiplas* – entre tantas publicações de artigos que comprovam seus estudos com crianças e jovens portadoras de diversas necessidades especiais. Podemos confirmar em alguns vídeos disponíveis no Youtube, dentre eles: **mas que un numero, inteligencias multiplex** (<http://www.youtube.com/watch?v=5fdYgd3JMPg&list=PL3420592C53CECEA8>) e **Teoria das Inteligências Múltiplas e a Educação** (http://www.youtube.com/watch?v=9D_dsXyLgFo&list=PL3420592C53CECEA8) – o estudioso explica níveis de inteligência (cognição), formas que os indivíduos a usam e desenvolve suas habilidades diante das competências que possuem e desenvolvem. Conforme o autor a inteligência não se mede, percebe-se o potencial da cognição tendo em vista as múltiplas inteligências e não as possíveis respostas adquiridas por testes de Q.I.

Nesse sentido podemos observar que durante todo o século XX, vários psicólogos e cientistas de outras áreas do conhecimento fizeram fortes críticas aos testes de Q.I. Vygotsky, por exemplo, apontou o erro no que diz respeito aos testes de inteligência ao abordarem as zonas de desenvolvimento proximal, conforme compreendido pelo autor; de forma errada.

Piaget também trabalhou com tais testes, mas seu objetivo era focado para as linhas de raciocínio das crianças, nunca para as respostas dadas. Foi através do estudo das respostas erradas e dos raciocínios que conduziam a elas que autor construiu parte de sua teoria.

Conforme Gardner menciona em seu livro e também dialoga em um de seus diversos vídeos na rede Youtube (<http://www.youtube.com/watch?v=xJkPGSJLuAU&list=PL3420592C53CECEA8>), as Inteligências foram identificadas considerando-se as diferentes atividades desempenhadas pelo ser humano ao longo de suas aprendizagens na vida que requerem diferentes tipos de inteligências para explicar sua melhor competência e habilidade no processo de ensino e aprendizagem. O autor não desenvolveu nenhum inventário nem questionário para definir os sete tipos de inteligência identificados inicialmente em seus estudos e pesquisas, pois, quando se referiu pela primeira vez à discussão das múltiplas inteligências, afirmou que sete (7) não seria

um número definitivo, explicando que mais inteligências poderiam ser identificadas ao passar dos anos.

Em 1996, Gardner fez a primeira ampliação da sua listagem original acrescentando a inteligência naturalista. Sua classificação foi proveniente de análises a partir da prática de observação e vivência com crianças, jovens e adultos portadores de deficiências que apresentava pelo menos oito (8) competências: Lógico-Matemática, Linguística, Interpessoal, Intrapessoal, Corporal Cinestésica, Musical, Espacial e Naturalística. O teórico desenvolveu, assim, uma nova forma de enxergar o aluno, alertando as profundas implicações dessas inteligências nas práticas pedagógicas.

Conforme Gardner (2000), podemos compreender as inteligências múltiplas conceituando-as da seguinte forma:

- **Inteligência Linguística:** pode ser considerada como uma capacidade universal, tendo em vista que poucos indivíduos são completamente deficientes em linguagem. Para Gardner, a linguagem tem quatro capacidades ou operações: propriedades de som e tonalidade, gramática ou sintaxe, formas orais, e formas escritas da linguagem.
- **Inteligência Lógico-Matemática:** o indivíduo que possui essa inteligência possui a habilidade de resolver problemas que envolvem Lógica, Ciências e Matemática.
- **Inteligência Espacial:** é caracterizada pela habilidade do indivíduo em perceber similaridade nas formas, reconhecer padrões e definir as relações espaciais. Podemos perceber num jogador de xadrez um ser dotado dessa inteligência, assim como é possível perceber que os profissionais arquitetos e pilotos também a utilizam.
- **Inteligência Musical:** é peculiar a capacidade que o ser humano tem em reconhecer e produzir temas musicais, assim como em desenvolver com facilidade e habilidade composições musicais.

- **Inteligência Corporal Cinestésica:** é a condição que o indivíduo tem de usar o corpo para solucionar problemas ou até mesmo para adequar situações e moldar produtos. Essa inteligência é típica nas ações de cirurgiões, bailarinos, atores, entre outros.
- **Inteligência Interpessoal:** indivíduos com essa inteligência têm habilidade em conviver tranquilamente, compreendendo o outro no percurso e divisão de trabalhos desenvolvidos de maneira eficaz, o que permite uma relação saudável com aqueles que os cercam.
- **Inteligência Intrapessoal:** o sujeito que possui essa inteligência possui habilidades de fazer analogias, tem consciência de seus próprios limites e está sempre voltado às suas qualidades, visando a um trabalho eficiente.
- **Inteligência Naturalística:** é comum ao indivíduo que está apto ao reconhecimento da flora e fauna, realizando distinções relacionadas ao mundo natural. O sujeito que possui essa inteligência tem habilidade de conviver com a natureza apreciando a vida livremente e sentindo-se confortável, embora sua maior capacidade seja identificar e discernir quanto à classificação de animais e plantas analisadas.

Diferentemente da Teoria dos Estilos Cognitivos, a Teoria das Inteligências Múltiplas é sumariamente pertinente e de suma importância para o processo de avaliação institucional escolar, pois exige uma identificação de habilidades mais desenvolvidas por alunos, as quais devem ser refletidas, visando às múltiplas competências desenvolvidas pelo público discente.

E, embora não exista nenhuma receita ou metodologia para aplicação da teoria das Inteligências Múltiplas, o ambiente para o processo de ensino e aprendizagem deve ser pensado de forma a estimular o desenvolvimento das inteligências identificadas no sujeito, o que confirma que a Teoria dos Estilos de Aprendizagem não tem qualquer relação com as múltiplas inteligências.

A afirmativa de que os Estilos Cognitivos se diferenciam dos Estilos de Aprendizagem, embora se complementem, parte do princípio da teoria de Kolb

(1976/1981), que, a partir de suas análises voltadas para o campo da psicologia no Reino Unido, adotou e aplicou o Inventário Estilos de Aprendizagem. O instrumento foi pensado para medir os estilos de aprendizagem de profissionais no trabalho de formação de executivos, na área empresarial; instrumento esse cujo objetivo da aplicação do teste era revelar informações que o indivíduo desejava prover de si mesmo, visando ao padrão de qualidade do profissional envolvido.

Segundo Barros (2009):

Os inventários podem ser de dois tipos: direto e indireto; o primeiro consiste em perguntas diretas sobre características que pode manifestar ou não uma pessoa; o segundo consiste em perguntas não diretas que necessitam de algum procedimento especial. (BARROS, 2009, p.43).

Assim sendo, podemos diferenciar os estilos considerando que testes aplicados correspondem melhor ao campo da psicologia, sendo mais utilizados nos estudos sobre os estilos cognitivos. Como podemos perceber na teoria, a aplicação do teste IEA revelava, por exemplo, que, embora duas pessoas compartilhem a leitura de um mesmo texto ou contexto, uma poderia aprender e a outra não.

Por que uma pessoa aprendia e a outra não? Conforme compreendemos no contexto apresentado, o que existe entre eles é uma ligação entre a teoria e a prática, que se complementam em todo o contexto. O estilo cognitivo é responsável pelo poder intelectual de um indivíduo e pela forma densa e dura de demonstrar o potencial intelectual; envolve pressuposto de excelentes condições intelectuais, boa assimilação e rápida internalização de conhecimentos adquiridos durante e em diversos processos de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, percebemos, na dimensão teórica sobre os estilos cognitivos, que sua característica para aprendizagem mantém a condição intelectual inflexível e imutável do indivíduo; por outra via, os estilos de aprendizagem se configuram como as formas de aprender do indivíduo, portanto, são flexíveis e suscetíveis a mudanças.

Nessa dimensão elencamos, também, os estilos cognitivos muitos usuais nos discursos escolares e que são bastante discutidos no campo da psicologia, sendo caracterizados como: **estilo auditivo, estilo visual e estilo cinestésico**, conforme destacamos a seguir.

Os **Estilos Visuais** são típicos nas pessoas que aprendem melhor observando ou visualizando algo, como uma aula expositiva com vídeos, banners, imagens de diversas formas e contextos; os que possuem esse estilo são apreciadores das artes no geral.

Os **Estilos Auditivos** estão naqueles aprendizes que preferem aprender ouvindo algo. Isso inclui desde uma aula teórica de um professor em sala de aula, uma palestra, um evento ou até mesmo a escuta de músicas, aulas gravadas, orientações de diversas formas, no celular mp3, mp4, mp20,30,40, Smartphone, iPod Touch 2ª e 4ª geração ou até mesmo em CD, entre outros.

Os **Estilos Cinestésicos** são peculiares àqueles que aprendem melhor realizando atividades múltiplas, ou seja, ao mesmo tempo em que assistem a uma palestra, participam de outras atividades presenciais ou online, como seminários e jogos digitais. Os que se adequam a esse estilo também apresentam inquietações que são representadas por algumas ações: manipulam objetos próximos, mexem no celular, tablet, notebook ou netbook, conversam, escrevem o que escutam ou executam algo prático.

Nesse contexto relacionamos a discussão teórica em torno da teoria dos estilos quando a partir dos estudos de Kolb (1976), através de uma reflexão sobre a repercussão dos estilos de aprendizagem na vida adulta das pessoas. Ele explicou que cada sujeito enfoca a aprendizagem de uma forma peculiar, a qual é fruto da herança e experiências anteriores e das exigências atuais do ambiente em que vive.

Em suas pesquisas, o autor identificou cinco forças que condicionam os estilos de aprendizagem: o tipo psicológico, a especialidade de formação elegida, a carreira profissional, o trabalho atual e as capacidades de adaptação. Na análise, o autor também percebeu que uma aprendizagem eficaz necessita de quatro etapas: **experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa.**

Assim, nos estudos de Kolb(1981), é possível perceber que esse ciclo de aprendizagem é organizado seguindo os esquemas de ordem cognitiva, de acordo com um processo circular de aprendizagem que inicia pela experiência concreta,

passa pela observação reflexiva, pela conceitualização abstrata e, por fim, pela experimentação ativa.

Segundo Kolb (apud Cridal, 2003), toda aprendizagem vivencial valoriza a vivência do aluno e do meio ambiente. As informações que são veiculadas pelo meio são adaptadas de acordo com as necessidades e interesses de cada aluno, para só assim, ocorrer o momento de interação. Quando a aprendizagem é efetivada, cada pessoa, através da interpretação da sua experiência, estrutura seu processo de conhecimento.

Segundo a dinâmica do processo de aprendizagem proposto por Kolb, Cridal (2003) afirma:

Kolb considera que o ciclo pode iniciar de qualquer um dos quatro pontos e que na realidade a abordagem se caracteriza por uma espiral na medida em que o conhecimento é um processo contínuo de integração de experiências e conceitos. Sugere-se que muitas vezes o processo de aprendizagem começa com uma ação que se desdobra em efeitos com os quais o indivíduo toma contato (EC). A partir disto ocorre o entendimento destes efeitos de forma que se a mesma ação for tomada nas mesmas circunstâncias será possível antecipar o que sucederá a ação (OR). Neste padrão, o terceiro passo seria entender o princípio geral sob o qual aquela experiência ocorre, havendo com isto uma generalização (CA). Quando o princípio geral é entendido, o último passo toma lugar através da ação em uma nova circunstância dentro das possibilidades oferecidas pela generalização (EA). Entretanto, abre-se neste último passo a oportunidade de novo entendimento iniciando um novo ciclo (CRIDAL, 2003, p. 42).

A partir da compreensão dos conceitos dos estilos cognitivos, retomamos a interpretação de Barros (2009, p. 41) quando afirma que “os estilos são diferentes, mas se interconectam em sua dimensão”.

Nesse sentido, Merrian (1991) afirma:

Os estilos cognitivos são caracterizados como consistências no processamento de informação, maneiras típicas de perceber, recordar, pensar e resolver problemas. Uma característica dos estilos cognitivos é que são relativamente estáveis. Por outra parte, os estilos de aprendizagem se definem como maneiras pessoais de processar informação, os sentimentos e os comportamentos em situações de aprendizagem. (MERRIAN, 1991 apud LOPEZ, 2001, p.25).

Compreender essa teoria no âmbito educacional facilita compreender o potencial que têm as tecnologias para o atendimento das individualidades, não só como uma forte incentivadora das ferramentas disponíveis em suas diversidades e especificidades, mas como incentivadora do desenvolvimento do ensino e aprendizagem em que as interações também são promovidas pelos sujeitos.

Nesse aspecto percebemos o quanto o avanço das tecnologias tem contribuído de forma significativa para os espaços virtuais de aprendizagem, assim como para os cursos a distância, em que o processo de construção dos sujeitos podem apresentar formas específicas e preferências para a aprendizagem.

Barros (2010, p.164) afirma que a linha de estilos de aprendizagem enfoca estratégias e formas de como podemos aprender; elas também estão relacionadas às tecnologias, o que confirma a relação direta com a didática. Já os estilos cognitivos estão relacionados com os tipos de memória, com o cognitivo mesmo; é algo mais fixo, ou seja, uma tendência que se relaciona diretamente com a personalidade.

Na contextualização e percurso do artigo da autora, ela nos convida a refletir sobre as diversas formas de aprendizagem, afirmando que “são essas formas que nos instigam a buscar as individualidades pessoais no contexto social e, para que essa busca se efetive, se faz necessário ter como enfoque o indivíduo e seu desenvolvimento integral”. Portanto, o desenvolvimento da aprendizagem do aprendiz não deveria ser observado ou considerado apenas em face dos conhecimentos apreendidos, mas em toda sua dimensão cultural, científica e tecnológica.

Partindo do pressuposto das dimensões citadas, em que a contextualização do aprender no virtual perpassa possibilidades diversas, discutimos, no item a seguir, as novas formas de aprender no virtual.

Essa discussão vem destacar uma pesquisa desenvolvida por Barros (2009/2011), que tem como base teórica os estilos de aprendizagem. A pesquisa identificou como as pessoas utilizam o virtual e, a partir disso, como aprendem no espaço virtual, a fim de caracterizar, assim, os **Novos Estilos de Aprendizagem**, ou seja, as Novas Formas de Aprender.

1.3 ESTILO DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL

Os estilos de aprendizagem para o uso do espaço virtual, analisados por Barros (2009), apresentam diretrizes que direcionam questionamentos sobre o que se aprende e o que se usa no espaço virtual por meio das tecnologias digitais. Para tanto, são considerados as características e os referenciais que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem. (BARROS, 2009, p.52).

O tipo de aprendizagem que a influência da tecnologia potencializa nos contextos atuais passa, necessariamente, por dois aspectos: primeiramente, o relativo à flexibilidade e à diversidade e, em seguida, o relativo aos formatos. A aprendizagem do indivíduo sobre os temas e assuntos do mundo deve ser realizada de maneira flexível, com diversidade de opções de línguas, ideologias e reflexões (BARROS, 2009, p.59).

A flexibilidade não seria possível sem a influência e o potencial tecnológico atual. Pensar na relatividade do que se propõe para o processo da aprendizagem online e considerar as formas e os contextos que se interlaçam na web considerando as diversidades e as opções de línguas é confirmar a existência de estilos de aprendizagem que se diferenciam conforme os contextos vivenciados. Já não podemos pensar ou considerar uma única e exclusiva tendência de aprendizagem; pois, se relacionarmos as formas de aprendizagem diante das diversidades e contextos vivenciados nas gerações passadas e atuais, perceberemos o quanto os aspectos e as reflexões são necessários para compreender o que se transforma com o tempo e o espaço.

Tudo se transforma e na educação a distância não é diferente. Quantas tendências pedagógicas, ao longo dos anos, foram necessárias para compreendermos um processo metodológico? Quantas estratégias didáticas foi necessário colocar em prática para entendermos como aprende um determinado público discente? Portanto, podemos compreender que foi necessário perpassar teorias e práticas para se confirmar como acontecia ou acontece o processo da aprendizagem.

Assim sendo, pensar nos estilos de aprendizagem pressupõe abertura e flexibilidade para as possibilidades que englobam as necessidades que podem e devem surgir no processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Barros (2009,

p.52), “quando se faz referência a ‘estilos’, pensa-se em amplas possibilidades de ações [...] desafiador é pensar esses estilos no espaço virtual”.

Nesse sentido, percebemos que a informação em rede permanece sendo um dos principais elementos da comunicação virtual, embora compreendemos que não é o elemento central para a aprendizagem. Pensamos que o que caracteriza o elemento central no virtual para a concepção da aprendizagem é a forma de processar a informação.

Assim, pensar na forma de processamento da informação é refletir sobre os estímulos que ocorrem no espaço virtual e que são responsáveis diretos por incentivar formas diferentes e automáticas de registros e esquemas mentais, dentre eles: agilidade na visualização; leitura e interpretação de textos; capacidade indescritível de se posicionar e atribuir atenção a uma variedade de opções ao mesmo tempo; percepção aguçada em selecionar uma informação; uso de imagem como referencial; e a visualização do texto enquanto imagem – o que caracteriza a linguagem como elemento primordial para o processo da informação. (BARROS, 2009, p. 61).

A linguagem da web faz uma convergência de linguagens, línguas, símbolos e imagens, que se tornaram elementos de aprendizagem indutiva pela lógica e pela vivência cotidiana. Acessar a internet é muito mais complexo para um analfabeto funcional cultural do que para um analfabeto funcional que tem experiência de vida e de linguagem cotidiana. (BARROS, 2009, p.61).

A linguagem na web permite a busca de informações; assim sendo, manifesta-se a linguagem vivenciada no espaço virtual, conforme o sistema de sinais que é utilizado – verbal ou não verbal – como sendo uma das formas de aprendizagem. Refletir sobre o conjunto das diversas linguagens como propormos na interconexão da hipótese proposta considerando o espaço virtual, é intercambiar a imersão dos sujeitos no universo da comunicação; tendo em vista a globalização e o avanço tecnológico em que vivenciamos na atualidade.

São esses suportes-recursos que estão transformando nossas práticas de linguagem, como é o exemplo dos livros e textos impressos que, atualmente, somam-se os **e-books** – livros eletrônicos que são disponibilizados em ambientes digitais de informação e comunicação – e os **hipertextos** – conjunto de vários textos

formados e disponibilizados no espaço virtual, cuja característica é de diversas linguagens em um único espaço, o que proporciona mobilidade e dinamismo nos ambientes virtuais para a aprendizagem em redes.

De acordo com Machado (1993):

Em termos bastante simplificados, podemos explica-los da seguinte maneira: todo texto, desde a invenção da escrita foi pensado e praticado como um dispositivo linear como sucessão retilínea de caracteres, apoiada num suporte plano. A ideia básica do hipertexto é aproveitar a arquitetura não linear das memórias de computador para viabilizar textos tridimensionais como aqueles do holopoema, porém dotados de uma estrutura dinâmica que os torne manipuláveis interativamente [...] A maneira mais usual de visualizar essa escritura múltipla na tela plana do monitor de vídeo é através de “janelas”(windows) paralelas, que se pode ir abrindo sempre que necessário, e também por meio de “elos”(links) que ligam determinada palavras- chave de um texto a outros disponíveis na memória.(MACHADO,1993, p.286-288).

Esses recursos possibilitam aos autores, docentes e diversidades de perfis de leitores uma reflexão que finaliza em reavaliar seus papéis na **cultura digital** vivenciada na atualidade, também conceituada de **cibercultura**. Portanto, aprender com o movimento da mídia digital, supõe, inicialmente, uma aprendizagem comunicacional interativa, ou seja, não é transmitir conhecimentos em meio a diversidades de aparatos tecnológicos em redes digitais; mas, sobretudo vivenciar múltiplas possibilidades para intervenção dos sujeitos envolvidos.

Na cultura digital, é necessário que o docente gerencie os percursos de aprendizagem dos alunos, tornando-se um orientador-colaborador-participante no processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Lévy (1999), na era da cibercultura, a função do professor não é mais a de transmitir informações e conhecimentos; na atualidade essa função assume destaque especial devido aos avanços contínuos das tecnologias.

Pensamos que desenvolver competências comunicativas na cibercultura significa compreender a função interativa na forma de aprender no virtual, tendo em vista que o perfil de indivíduos imersos nesse espaço procede de percursos estratégicos de comunicação síncrona e assíncrona, o que contribui tanto para estimular e promover leituras e escritas com proficiência, assim como para

caracterizar um estilo de participação ativa, requisito principal que envolve um processo de ensino e aprendizagem.

Conforme explica Barros (2011):

O tipo de aprendizagem que ocorre no espaço virtual é aquela que se inicia pela busca de dados e informações, após um estímulo previamente planejado; em seguida, a essa busca, ocorre a organização do material encontrado de forma particular, de acordo com as formas pessoais de elaboração, organização, análise e síntese, por fim, a produção de uma aplicação multimídia com os instrumentos disponibilizados. (BARROS, 2011, p.36).

Embasado no aporte teórico da pesquisa realizada por Barros em 2009, percebemos que os aspectos para a aprendizagem no espaço virtual mencionados vão além da expectativa e dos contextos característicos do espaço, o que inclui: “tempo, espaço, linguagem, interatividade, facilidade de acesso ao conhecimento e a linguagem audiovisual”. (BARROS, 2011, p. 36).

Para compreendermos o contexto de como os indivíduos vivenciam e usam o espaço virtual, buscamos compreender a experiência vivenciada pela pesquisadora Barros (2009/2011), a partir das características encontradas e definidas para o uso do virtual e do conceito desses estilos, conforme define:

Os estilos de uso do espaço virtual são níveis de utilização dos aplicativos e ferramentas, baseadas entre outras características na busca de informação, no planejamento e na imagem. (BARROS, 2009, p. 66).

Após o resultado acerca da investigação teórica e de campo no virtual, a autora identificou, além dos novos estilos de aprendizagem, algumas competências para o uso do espaço virtual, conforme descrevemos a seguir:

- ✓ Saber selecionar o site que acessa com critérios de qualidade;
- ✓ Saber buscar informação sobre um tema que se interessa, em página da *web*;
- ✓ Saber observar textos escritos e imagens, destacando aquelas que servem para o desenvolvimento de reflexões e simbologias sobre os temas;
- ✓ Ter curiosidade pelas informações disponibilizadas pela internet;
- ✓ Saber selecionar informações e organizá-las em seus arquivos pessoais;
- ✓ Saber explorar as ferramentas que o espaço virtual possibilita;

- ✓ Desenvolver formas de busca na internet;
- ✓ Utilizar a internet como meio de comunicação;
- ✓ Saber utilizar a internet como espaço de relações sociais;
- ✓ Construir com os recursos disponibilizados no espaço virtual;
- ✓ Fazer do computador um instrumento de trabalho;
- ✓ Saber trabalhar em grupos nesses espaços virtuais;
- ✓ Utilizar a *web* como lazer; e
- ✓ Saber gerenciar as informações do espaço virtual em função de suas necessidades. (BARROS, 2009, p.65-66).

Analisando as competências para o uso do virtual identificadas por Barros (2009), percebemos, no contexto, que tanto os discentes como o docente começam a assumir novos papéis a partir do desenvolvimento dessas competências. Mas, como pensar ou definir competência na cibercultura ou contemporaneidade?

Pensando na questão da competência na cibercultura, refletimos sobre a abordagem do doutor em Sociologia e Antropologia Philippe Perrenoud, Especialista Suíço em questões acerca das Práticas Pedagógicas a que tem se dedicado no estudo sobre Competências, considerando-se o papel da escola no mundo contemporâneo. Em seu livro *Novas Competências para Ensinar*, Perrenoud (2000, p.24-25), apresenta em sua abordagem, as dez (10) novas competências para ensinar, a saber:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

Essas dez competências desenvolvidas por Perrenoud (1999/2000) configura no contexto interpretativo uma relação conjunta com as competências identificadas por Barros (2009) para o desenvolvimento de aprendizagens discentes no virtual, tendo em vista que compreendemos no processo; a necessidade do docente administrar em sua prática as competências elencadas para que o discente desenvolva seus saberes, competências, estilos e habilidades a partir da relação ao processo de ensino-aprendizagem.

A ideia das competências envolve as relações entre teoria e prática, ou seja, não somente é necessário o conhecimento teórico, é preciso vivenciar na prática/saber fazer. Pois as tecnologias da informação e comunicação configura uma nova forma de repensar e agir em meio às técnicas de ensino e de métodos que possam explorar saberes diversos, habilidades, competências e estilos de aprendizagem o que incluem condições, possibilidades de generalização e abstração permitindo construções e interpretações eliminando respostas pré-programadas.

Segundo Perrenoud (2000, p. 7), competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

Compreendemos que conceber competência é incluir aprendizagem e saberes diversos sob inúmeros contextos vivenciados, pois, conforme discute o autor, as competências incluem possibilidades de generalizações e de abstração, sendo possível a construção de reflexões e respostas precisas sem que seja preciso extraí-la de repertórios já desenvolvidos ou até mesmo de situações que envolvem respostas pré-programadas.

Assim, embasada na concepção das competências identificadas online, Barros (2009, p. 66-67) conseguiu traçar um perfil de usuário do virtual e categorizar a existência de quatro (4) características de uso do espaço virtual: estilo de uso participativo no espaço virtual; estilo de uso busca e pesquisa no espaço virtual; estilo de estruturação e planejamento no espaço virtual; e estilo de ação concreta e produção no espaço virtual.

Para melhor compreensão, detalhamos como ocorreu o processo das categorias para a caracterização dos novos estilos de aprendizagem, a saber:

O **estilo A** foi a primeira categoria de nível nomeada para identificar a participação como elemento central no virtual. Nessa categoria, a competência do indivíduo está voltada para ambiência online; por isso foi definido como **Estilo de Uso Participativo no Espaço Virtual**.

O estilo de uso participativo no espaço virtual – considera a participação como elemento central, no qual o indivíduo deve ter a ambiência do espaço. Além disso, para realizar um processo de aprendizagem no virtual, necessita-se de metodologias e materiais que priorizem o contato com grupos on-line, que solicite buscar situações online, realizar trabalhos em grupo, realizar fóruns de

discussão e dar ações aos materiais desenvolvidos. (BARROS, 2011, p. 36).

No estilo de uso participativo no espaço virtual, o indivíduo necessita de diversos estímulos online e é preciso considerar o processo metodológico com prioridades de procedimentos para as diversidades de materiais disponíveis, o que envolve grupos de discussão online e fóruns temáticos, tendo em vista que a participação é a base do estilo.

O **estilo B** foi a segunda categoria de nível nomeada para identificar, no indivíduo, sua necessidade de realizar pesquisa e buscar informações em diversos formatos e tipos no espaço virtual. Nessa categoria, a competência do usuário está em buscar, selecionar e organizar conteúdos; por isso foi denominada de **Estilo de Uso Busca e Pesquisa no Espaço Virtual**.

O estilo de uso busca e pesquisa no espaço virtual – tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de fazer pesquisa *on-line*, buscar informações de todos os tipos e formatos. Esse estilo caracterizou-se como busca e pesquisa, no qual o usuário aprende mediante a busca, seleção e organização do conteúdo. Os materiais de aprendizagem devem estar voltados a construções e sínteses que englobem a pesquisa de um conteúdo. (BARROS, 2011, p. 36-37).

No estilo de uso busca e pesquisa no espaço virtual, o indivíduo sente a necessidade de buscar variedades de informações, assim como de realizar pesquisa online. Sendo a busca e pesquisa responsável por conteúdos, desenvolve-se no sujeito que tem esse estilo um perfil colaborativo no espaço virtual.

O **estilo C** foi a terceira categoria de nível nomeada para identificar, no indivíduo, sua necessidade de desenvolver atividades valorizando aplicativos a fim de visar à elaboração de conteúdos e atividades de planejamento no virtual. Nessa categoria, a competência é baseada em fundamentos e teorias sobre o que se desenvolve online; portanto, foi denominada como **Estilo de Estruturação e Planejamento no Espaço Virtual**.

O estilo de estruturação e planejamento no espaço virtual – tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de desenvolver atividades que valorizem os aplicativos para elaborar conteúdos e atividades de planejamento. Essas atividades devem basear-se em teorias e fundamentos sobre o que se está desenvolvendo. (BARROS, 2011, p.37).

No estilo de estruturação e planejamento no espaço virtual, o indivíduo prioriza os aplicativos visando à elaboração de atividade e desenvolvimento de conteúdos em redes; assim, planeja, estrutura e organiza participações online, além de contribuir para o processo de aprendizagem que envolve a interação e a colaboração no espaço virtual.

O **estilo D** foi a quarta categoria de nível nomeada para identificar, no indivíduo, sua necessidade e agilidade na realização dos serviços online. Nessa categoria, a competência é utilizar o virtual como espaço de ação e de produção; assim sendo, foi denominada como **Estilo de Ação Concreta e Produção no Espaço Virtual**.

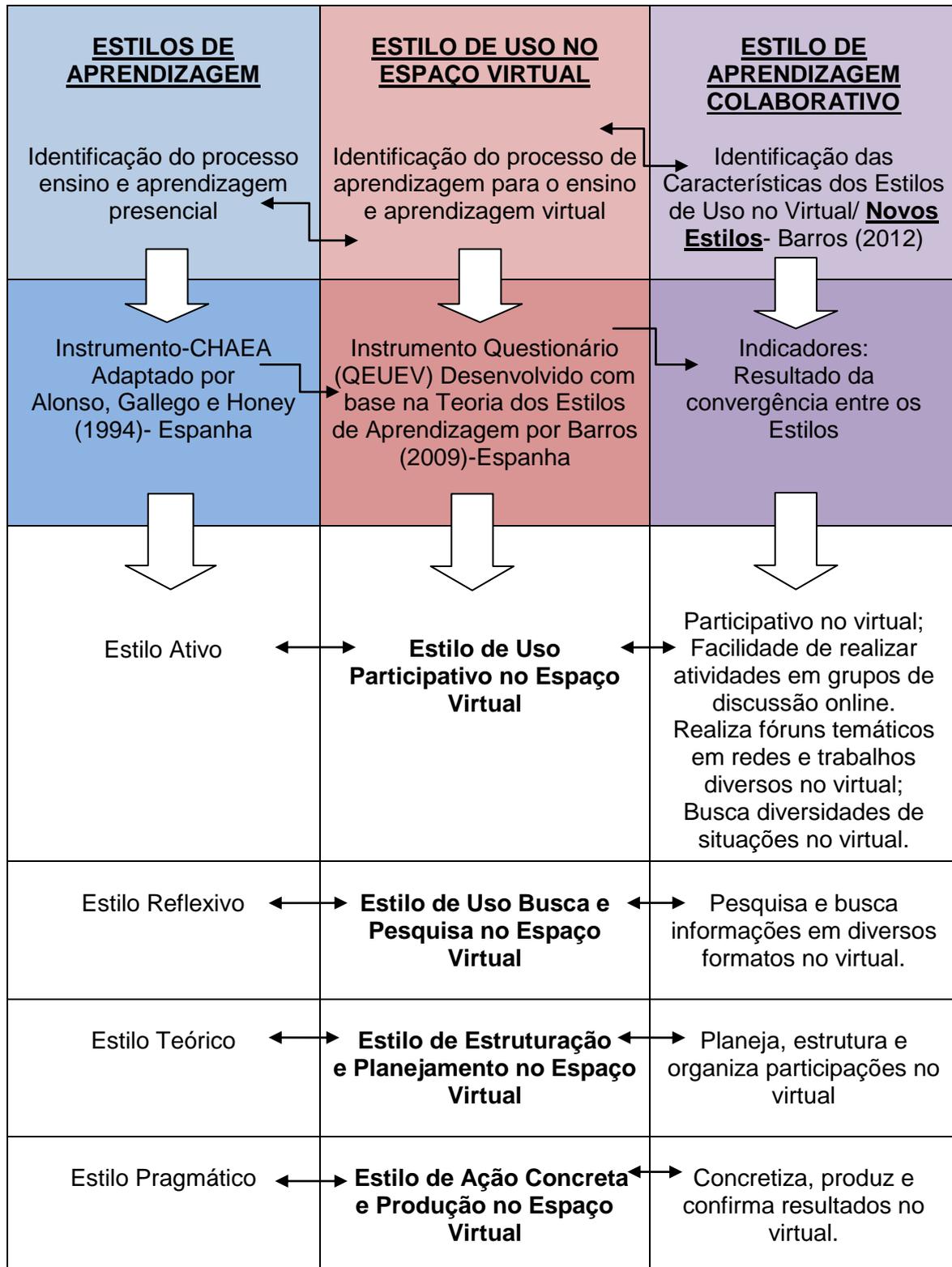
O estilo de ação concreta e produção no espaço virtual – tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de realização dos serviços online e a rapidez na realização desse processo. Viabilizar com rapidez é um dos eixos centrais desse estilo de uso; utilizar o espaço virtual como um espaço de ação e produção. (BARROS, 2011, p.37).

No estilo de ação concreta e produção no espaço virtual, o usuário intensifica sua perspectiva na produção online, considerando que vivencia, no espaço virtual, ações para confirmação de resultados do aprendizado. Dessa forma, os estilos de uso do espaço virtual compõem elementos que configuram o estilo de aprendizagem colaborativo, conforme analisado por Barros (2012).

Visando a uma melhor compreensão sobre as relações e convergências entre os estilos de aprendizagem que configuraram novos estilos de aprendizagem no espaço virtual – compreendidos como estilos de aprendizagem colaborativos –, adaptamos o quadro discutido na revista Linhas por Barros (2011), o qual reorganizamos e modificamos conforme discussões teóricas desenvolvidas por

autores ao longo dos anos considerando as interconexões dos estilos de aprendizagem, como apresentamos a seguir:

Quadro 1- Interconexão dos Estilos de Aprendizagem no Virtual



Fonte: Adaptado de Barros, 2011.

O quadro apresenta a Interconexão dos Estilos de Aprendizagem no Virtual e foi organizado a partir das pesquisas realizadas pelos autores supracitados para representar a relação que converge entre os estilos de aprendizagem, que teve seu início no campo da psicologia sendo – ao longo dos anos, a partir da pesquisa desenvolvida por Catalina Alonso e Domingos Gallego em parceria com Honey – direcionada para o campo das questões sociais relacionadas à Educação.

Conforme direcionamos a interconexão dos estilos, a partir da identificação do estilo de aprendizagem para a modalidade de ensino presencial, Barros (2009) desenvolveu um novo instrumento de coleta que resultou na identificação do processo de aprendizagem para o ensino-aprendizagem virtual. Assim, foram identificados novos estilos de aprendizagem para o uso do virtual e, conseqüentemente, uma nova identificação de características dos estilos no virtual, considerando-se indicadores que resultaram na convergência entre os estilos caracterizados pelos pesquisadores.

Mediante o contexto discutido sobre as interconexões relacionadas entre os estilos de aprendizagem e os novos estilos para o virtual, abordaremos no capítulo II uma discussão acerca das terminologias mais usuais nas modalidades educacionais no virtual e presencial, considerando que as teorias dos estilos explicam e apontam algumas das características peculiares do novo perfil desses usuários em redes.

Assim, iniciamos o capítulo II a partir de um paralelo entre as terminologias nativos, imigrantes, residentes e visitantes digitais e suas formas de aprender com as tecnologias, discorrendo sobre as características desses perfis e relacionando-as com a preferência dos estilos de aprendizagem no virtual.

CAPÍTULO II**NATIVOS- RESIDENTES E IMIGRANTES- VISITANTES DIGITAIS E
SUAS FORMAS DE APRENDER COM AS TECNOLOGIAS**

Deixe que minha riqueza comece onde a sua termina. Mostre-se a mim, de maneira que eu possa subir em cima dos seus ombros, e ver mais longe.

Revele-se para que eu possa ser alguma coisa diferente. Você crê que todo ser humano pode amar e criar; compreendo, por isso, seu medo, quando lhe peço que deixe-me viver de acordo com minha sabedoria.

Você nunca saberá quem eu sou, se escutar apenas a si mesmo.

Não me instrua; deixe-me ser.

(Humberto Maturana, biólogo chileno, 2008).

2.1 NATIVOS E IMIGRANTES DIGITAIS

Considerando os aparatos tecnológicos que são contemplados com a evolução das tecnologias digitais a partir do destaque que as ferramentas, softwares e aplicativos que a web possui e disponibiliza, percebemos que houve diversas formas de discussões acerca dos jovens que estão à frente desse movimento e de suas formas de aprender com as possibilidades desses aparatos tanto no que se refere aos campos educacionais virtuais e presenciais como no que tange à sociedade em geral.

Foi o educador americano Marc Prensky, líder internacionalmente conhecido, que caracterizou a tipologia “**Nativo e Imigrante Digital**” na educação. Esse estudioso é palestrante, escritor, consultor e designer de jogos nas áreas críticas de ensino e aprendizagem. Autor de *Aprendizagem Digital Game-Based* (McGraw-Hill, 2001), fundador e CEO da Games2train, uma empresa de aprendizagem baseada em jogos, e fundador do Multiplicador Digital, uma organização dedicada a eliminar a divisão digital na aprendizagem de todo o mundo, ele também é o criador do <www.SocialImpactGames.com> locais, <www.DoDGameCommunity.com> e <www.GamesParentsTeachers.com>. Prensky tem um MBA pela Harvard e mestrado em Ensino de Yale.

De acordo com Prensky (2001), esse movimento para aprendizagem online e presencial é liderado pelos “**Nativos digitais**”, termo conceituado por ele como sendo jovens nascidos a partir das décadas de 80/90, que já estão imersos na era tecnológica; assim sendo, possuem uma vida muito influenciada pela Internet e pelas tecnologias digitais.

[...] Agora nós temos uma geração que absorve informação melhor e que toma decisões mais rapidamente, são multitarefa e processam informações em paralelo; uma geração que pensa graficamente ao invés de textualmente, assume a conectividade e está acostumada a ver o mundo através das lentes dos jogos e da diversão. (PRENSKY, 2004, p. 6).

Essas novas tecnologias foram incorporadas na prática pelos “nativos digitais”, que acabam crescendo como “falantes nativos” da linguagem digital, sendo

acostumados a “receber informações de forma bastante rápida”. Entre suas preferências, está o acesso aleatório, ou seja, o hipertexto – como compreende o autor – “funcionando melhor quando conectados em rede” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Os nativos digitais convivem em meio às tecnologias, o que lhes permite receber e enviar uma quantidade enorme de informações e também de estímulos, enquanto aprendem em meio às tecnologias, pois assumem papéis múltiplos no virtual, entre eles:

- ✓ Conseguir navegar na internet ao mesmo tempo em que envia torpedos de seu celular, iPod e Smartphone;
- ✓ Baixar e usar aplicativos para o iPhone como o **iSMS Handwriting**, que permite escrever SMS com a ponta dos dedos enquanto se estuda em outras mídias digitais;
- ✓ Baixar e escutar músicas em diversos formatos para o Tablet, celular, computador, notebook/netbook, MP3, MP4, MP20,30,40, através de aparelhos como Android (sistema operacional móvel), entre outros; enquanto se realiza atividades buscando e pesquisando conteúdos online;
- ✓ Configurar um MP20, assistir à TV, sondar o Orkut e participar de jogos diversos, mantendo mais de uma porta aberta, e corresponder suas comunidades virtuais publicando post;
- ✓ Marcar encontro com amigos no MSN, GTalk, Hangout ou Skype enquanto compartilham e buscam novidades no Facebook e Twitter; compartilham fotos do Flickr; enquanto participam e elaboram Blogs; compartilham e produzem vídeos com álbum do Picasa; produzem vídeos no Movie Maker e compartilham no Youtube; como também marcam no Tablet seu game preferido, entre outras atividades.

Como afirma Prensky (2007, p. 15), “Os nossos estudantes mudaram radicalmente e, hoje, já não são a população para quem o sistema educacional foi concebido para ensinar”.

De acordo com Mattar (2010, p. 181), “As experiências desses jovens com as mídias digitais representam uma transformação significativa na forma como eles aprendem e produzem conhecimentos”. Os jovens já nasceram na era digital, são muito familiarizados e menos deslumbrados com as tecnologias, pois estão

integrados às diversas plataformas de informações disponíveis; portanto, quanto mais jovens, mais forte é a sua ligação e aceitação com o mundo digital.

Muitas discussões no campo acadêmico consideram que os “nativos digitais” são os autodidatas das novas tecnologias da informação e comunicação, tendo em vista que conseguem, através da observação de outras pessoas, registrar com facilidade muitos dos mecanismos de operação e funcionamento de softwares e aplicativos, o que significa que nenhuma tecnologia inovadora os amedronta.

Eles não costumam ler manuais, diferentemente da ação do considerado “imigrante digital”, que, de acordo com a afinidade ou não com as tecnologias, acabam por acreditar que podem estragar o computador caso manipulem uma tecla errada. Como afirma Prensky (2001, p. 15), “Por mais que estejamos conectados às novas tendências tecnológicas, nunca conseguiremos adquirir as peculiaridades deles”, pois nos enquadrados no que o autor define como imigrantes digitais. Conforme afirma, “migramos para esse novo mundo e ainda temos algumas raízes fincadas no passado”.

Nesse aspecto percebemos o quanto o avanço tecnológico, a digitalização das mídias e as plataformas de conteúdo têm influenciado nos estilos de aprendizagem destes que Prensky (2001) denominou “nativos digitais”; pois esses nativos passam por etapas importantes do seu desenvolvimento imersos no espaço virtual entre diversas e múltiplas atividades, como games e mensagens; entre os diversos contextos que proporcionam a aprendizagem online.

Segundo Mattar (2010), “As mídias digitais podem ser uma nova direção a tomar para identificar os estilos de aprendizagem dos nativos digitais, especialmente o game, mas para isso é preciso um trabalho de evangelização”.

Com o game, a interatividade é mútua, sendo o jovem constantemente convidado a participar de forma ativa e estratégica, instigando sua criatividade e capacidade de análise, na busca de soluções e o motivando a progredir em suas conquistas, seguindo para novas fases do *game*, com novos desafios a vencer. As ações presentes nos *games* permitem que os jogadores possam ressignificar imagens e objetos de outros *games*, usando suas descobertas anteriores na manipulação de situações atuais. Explorando o mundo do *game*, as regras se tornam aparentes e, à medida que joga, o jogador vai aprendendo. (MATTAR, 2010, p.148).

Como afirma Mattar (2010), é perceptível que essas habilidades parecem não estar sendo valorizadas nas escolas, sendo o *game* e a diversão deixados do lado de fora, enquanto os sistemas educativos perpetuam a separação de um mundo de coisas que se faz “dentro e fora da escola”; e, assim, os estilos de aprendizagem desses sujeitos que deveriam ter base em ações interativas e colaborativas não são valorizados.

Nessa perspectiva o quadro a seguir resume formas perceptíveis do processo ensino e aprendizagem vivenciado pelos atores do processo (alunos nativos e professores imigrantes digitais), envolvendo as concepções das tipologias no meio educacional e suas formas de aprender nas modalidades de ensino online e presencial.

Quadro 2: Discentes Nativos e Docentes Imigrantes Digitais.

Estudantes nativos digitais	Professores imigrantes digitais
Preferem receber rapidamente informação de múltiplas fontes.	Preferem a transmissão da informação de forma lenta e controlada, com recurso a fontes limitadas como as aulas e os manuais escolares.
Preferem realizar múltiplas tarefas em simultâneo (estudar, ouvir música, pesquisar na internet, enviar mensagens, por ex.).	Preferem realizar uma tarefa de cada vez
Preferem aprender através de vídeos, imagens e sons em vez de texto.	Preferem ensinar recorrendo ao texto do manual escolar.
Preferem aceder à informação de forma aleatória, explorando os <i>hyperlinks</i> de modo livre e caótico	Preferem seguir o programa da disciplina e transmitir a informação de forma lógica e sequencial, ou seja, passo-a-passo
Preferem estar conectados e interagir com muitas pessoas, em simultâneo.	Preferem que os estudantes trabalhem sozinhos.
Preferem aprender “just-in-time”.	Preferem ensinar “just-in-case”.
Preferem ser gratificados instantaneamente e receber prémios imediatos.	Preferem adiar as gratificações e os prémios para o final do período ou do ano lectivo.
Estão orientados para o jogo, preferindo aprender o que é relevante, imediatamente útil e divertido.	Estão orientados para o trabalho, limitando-se a cumprir o programa e a fazer os testes de avaliação.

Fonte: Delgado, 2001.

Os “**imigrantes digitais**” são aqueles que presenciaram as mudanças da revolução digital, tendo sido socializados no mundo pré-internet e “camerafones”. Mesmo que eles aprendam a se adaptar a esse ambiente, conservam sempre, em certa medida, o seu “pé no passado”. Os que hoje são mais velhos foram

“socializados” diferentemente de seus filhos, e agora estão em processo de aprender uma nova língua. (PRENSKY, 2001, p. 2).

Concordando com a tipologia trazida por Prensky (2001), Alves (2007) discute em seu artigo sobre os nativos digitais algumas considerações em que afirma que o “imigrante digital”, ao perceber que está interconectado com o mundo e com o bombardeio de informações que são veiculadas pelas diversas mídias, se sentem inquietos por não estarem envolvidos com as tecnologias, considerando-se que a sociedade, de uma forma geral, foi atraída a aderir novas formas de se comunicar e de produzir conhecimentos e diversos saberes. Como afirma, na atualidade, “os nativos digitais participam de outra configuração, muito mais interativa, possibilitando a emergência das chamadas comunidades de aprendizagem”. (ALVES, 2007, p. 4).

Ao discutir algumas características peculiares do nativo digital, Mattar (2007) afirma:

Eles utilizam também, com facilidade, as inúmeras ferramentas disponíveis na Web 2.0: Twitter, Skype, Google, Flickr, You Tube, Delicious, Blogs, Wikis, Podcasts, RSSs, Mashups, ambientes de realidade virtual, entre outros; que não foram produzidas originalmente para uso pedagógico, mas estão revolucionando a educação. (MATTAR, 2007, p. 84).

Nessa perspectiva complementamos o que afirma Prensky (2001): “na condição de imigrantes digitais, é necessário que comecemos a compreender muitas das peculiaridades dessa geração”. Concordamos que esse é um ponto importante contemplado pelo autor, pois, em se tratando do processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o educador conheça o perfil discente que está sobre sua responsabilidade, considerando-se que essa transformação digital tem proporcionado impactos diversos na forma como esses discentes aprendem em meio às possibilidades de acessos à informação no espaço virtual.

Considerando todo o contexto, o autor nos incentiva a refletir a partir do perfil atual dos professores, conforme explica Prensky (2007):

Os professores que atuam na escola e possuem mais de vinte anos são imigrantes no ciberespaço. Ou seja, nasceram em outro meio e aprenderam a construir conhecimento de forma diferente do que esta geração denominada de “nativos” o faz. (PRENSKY, 2007, p. 25).

Partindo do pressuposto de que, no meio educacional virtual e presencial, a tipologia para caracterizar o perfil atual discente se diversifica, consideramos que seria necessário, para efeitos de reflexão e análise, tecermos um paralelo discursivo entre os nativos-residentes digitais e imigrantes-visitantes digitais e suas formas de aprender com as tecnologias.

Assim sendo, essas características foram apontadas para compreendermos e analisarmos a forma de aprendizagem dos discentes que vivenciam a aprendizagem no espaço virtual, conforme discutimos no item a seguir.

2.2 RESIDENTES E VISITANTES DIGITAIS

A relação tipológica “**residente e visitante digital**”, na realidade, não percebemos como sendo tão “linear e fechada” como afirma White (2009), e como é apresentada em discussões acadêmicas, redes, grupos online, livros e artigos em diversos formatos, entre outros meios.

Portanto, concordamos que essa relação deve ser interpretada como um elemento a mais para contribuir com as discussões teóricas acadêmicas e análises, e não como conceito definitivo com o qual todos devem concordar; assim sendo, nossa percepção no contexto parte da compreensão de que não nos vemos numa separação entre gerações.

Por isso, no nosso aporte teórico, decidimos utilizar os dois conceitos em blocos para diferenciar o que entendemos, concordemos ou não, a partir das pesquisas entre Marc Prensky (2001/2009) e David White (2008/2011).

Conforme podemos observar, a relação existente entre as tipologias residentes e visitantes digitais e suas características comparadas aos nativos e imigrantes digitais discutidas e vivenciadas no meio educacional é vista no quadro a seguir:

Quadro 3: Residentes e Visitantes Digitais

Os residentes e os visitantes digitais.	
<p>Nativos Digital (Prensky, 2001) Residentes Digital (David White, 2008)</p>	<p>Imigrantes Digital (Prensky, 2001) Visitantes Digital (David White, 2008)</p>
<p>Extensa vida online e Identidade digital definida</p>	<p>Não reside na web</p>
<p>Social, comunitário e, por vezes, colaborativo</p>	<p>Atitude individual meta-orientada</p>
<p>Expressão online visível</p>	<p>Preocupa-se com a privacidade</p>
<p>Interação com serviços online</p>	<p>Redes online de socialização nulas ou reduzida</p>
<p>Estudo, entretenimento e profissão no ambiente virtual</p>	<p>Web como "coleção de ferramentas"</p>
<p>A presença online em desenvolvimento e cria relações sociais online</p>	<p>Entra na Web para executar tarefas específica</p>

Fonte: White, 2008.

Para realizarmos esse paralelo entre nativos/residentes, imigrantes/visitantes, optamos por excluir as fronteiras entre gerações, pois essa definição/conceituação nos levou a considerar, no processo de aprendizagem, as duas tipologias de aprendizagem dos alunos inseridos em cursos a distância, discutidas por White em 2009.

David White é educador, co-manager de Aprendizagem ao Longo da Vida Tecnologia Assistida (TALL) e coordenador de pesquisas de e-learning e do grupo de desenvolvimento baseado na Universidade de Oxford. Seus interesses de pesquisa incluem a compreensão de como a educação e a função das novas tecnologias geram impactos.

Conforme discussão de White na revista científica (2009) e visualizada em vídeo pelo autor, podemos elencar a tipologia da seguinte forma:

- ✓ O princípio residente e visitante digitais pretende ser um guia para avaliar as motivações das pessoas na web;
- ✓ O princípio de Prensky foi criado há 10 anos, o que é muito tempo para a Internet;
- ✓ A questão da idade, presente no princípio de Prensky, é afastada neste princípio.

- ✓ Uma pessoa, dependendo do contexto, por exemplo, profissional e pessoal, pode ser residente e visitante. (WHITE, 2009, p. 5).

Para que possamos compreender as nomenclaturas residentes e visitantes digitais apresentados por White (2009), se faz necessário percebermos a importância da pesquisa desenvolvida pelo autor. Inicialmente, essa pesquisa foi discutida em vídeo-aula e logo após em uma publicação numa revista produzida por especialistas que pesquisaram e desenvolveram o princípio do conceito a partir de algumas ideias-chave.

Assim sendo, apresentamos o reconhecimento da tipologia no contexto acadêmico, a partir da publicação na revista (Fig.1) que continha pesquisas realizadas de e-learning dos visitantes e residentes digitais, da Universidade de Oxford.

Baseado nos princípios supracitados, White (2009) analisa os dois perfis de sujeitos, caracterizando-os da seguinte forma:

Residente Digital – tem uma identidade online que continua, mesmo quando faz “log off”. A Internet é encarada como um espaço social. Continua e prolonga as aprendizagens no espaço online. Suas palavras-chave são: social, comunitário e visível.

Visitante Digital – entra na Internet, faz o que precisa fazer, sai e não deixa rastro. Não tem uma identidade online. Não vê necessidade para criar uma rede online, pois a net é um conjunto de ferramentas. Tem dificuldades em compreender a aprendizagem em rede, uma vez que suas palavras-chave são: privado, individual, meta-orientado. (WHITE, 2009, p. 2).

Tendo em vista a intensa discussão acadêmica em torno das tipologias envolvendo os dois teóricos mencionados, analisamos e decidimos que seria importante realizar uma discussão apontando os contrapontos nas dimensões teóricas das terminologias apontadas.

Assim, no item a seguir, realizamos alguns apontamentos nas possíveis dimensões explicitadas a seguir: como essas terminologias foram embasadas no contexto acadêmico; em qual tipologia percebemos que nos encontramos no processo acadêmico de aprendizagem; e qual relação e convergência essas

terminologias apresentam nas características que tendenciam seus estilos de aprendizagem no virtual.

2.3 NATIVOS E IMIGRANTES OU RESIDENTES E VISITANTES DIGITAIS? QUE ESTILOS DE APRENDIZAGEM VIRTUAL TENDENCIAM?

A partir das discussões sobre os termos, começamos a refletir sobre seus conceitos determinados e aceitos por diversos profissionais da educação, considerados pelo autor como “crianças hipotéticas de seu tempo”, ou seja, os nascidos na era tecnológica/nativo e os da era analógica/imigrante.

Compreendemos toda a lógica trazida pelo autor, entretanto, como tudo se transforma, compreendemos que também se desenvolvem as concepções. Julgamos necessário (re)avaliar o que foi previamente concebido no que tange ao conceito trazido por Prensky (2001) sobre os nativos e imigrantes. Parece-nos que é como se tivéssemos que aceitar a característica discente, no meio educacional, considerando apenas gerações e não os contextos.

Se considerarmos a perspectiva e concepção de Prensky (2001), teríamos a seguinte internalização de concepção: se é jovem, terá êxito com as tecnologias; se não é, nunca conseguirá. Será? Fica a incógnita para refletirmos sobre o contexto: como explicar a geração atual que não vivencia ou não possui iguais condições de acesso às tecnologias? Seriam eles Nativos Digitais? Imigrantes? Residentes ou Visitantes Digitais?

Um professor, por exemplo, teria que passar a aceitar ou entender que a sua geração é diferente das demais por apresentar peculiaridades de apropriação tecnológica em relação à geração advinda, como se esta pudesse solucionar as dificuldades de aprendizagem inerentes do ser humano, sem refletir sobre as implicações cognitivas do indivíduo aprendente no geral e sobre suas condições ou não de acesso.

Nesse ponto de vista, também pensamos naqueles que não estão imersos no mundo virtual e que pertencem à nova geração; assim como refletimos sobre os indivíduos dessa geração que não são adeptos a novos aparatos tecnológicos disponíveis, por melhores e mais belos que sejam, ou que se limitam a um tempo determinado de uso no espaço virtual.

Diante do contexto apresentado, refletimos sobre alguns fatores no processo de aprendizagem, entre eles:

- ✓ Não teríamos, nas formas de pensar, novas características para esse público?
- ✓ Será a idade determinante para conviver melhor com as novas tecnologias?

Não teríamos níveis de nativos digitais, assim como nos discursos acadêmicos, enquadram ou nomeiam de imigrantes digitais? Será que realmente a geração “autodidata” é característica como determinante para definir que a apropriação tecnológica e a produção com as tecnologias caminham juntas?

Não seria pertinente repensar um novo termo/terminologia para essa questão específica entre gerações, visando a atender as especificidades de cada grupo, em que pudessem ser consideradas suas individualidades de aprendizagem?

White (2009) levanta, em suas discussões, algumas questões, em que reconhece a utilidade dessas tipologias defendidas por Prensky (2001), mas alerta, em primeira instância, que estas têm suas desvantagens. O autor também percebe que muitas das críticas trazidas por Prensky são válidas, considerando que foi ele quem iniciou um diálogo muito importante com os novos perfis imersos em redes a partir das gerações e quem desenvolveu um quadro de análises com os docentes preocupados com a qualidade e a eficácia da educação.

Conforme White (2009):

Ele foi um dos primeiros a fazer isso em um domínio de movimento rápido e essa contribuição deve ser reconhecida, embora não é possível concordar com as contextualizações defendidas e pelas tipologias estabelecidas pelo autor de “Nativos e Imigrantes Digitais”. [...] Não só isso, há muitos casos a ponto, talvez, de ser um hábito geral e generalizado; onde as ideias de Prensky sobre nativos e imigrantes foram inadequadamente transportado para um contexto de mídia social, paradoxalmente, encontrando-se como "imigrantes" em uma nova terra. (WHITE, 2009, p. 2).

Concordamos com o autor quando afirma ser o uso apropriado das tipologias “residentes/ visitantes digitais” mais adequadas para definir crianças, jovens e adultos imersos em tecnologias por todas as implicações já discutidas.

A análise para reflexão que realizamos parte do contexto da flexibilidade de ações diversas que pode acontecer independente de gerações. Compreendemos que, da mesma forma que pode causar impaciência/irritabilidade determinadas ações repetitivas – seja de cunho educacional em uma plataforma de aula unidirecional, por exemplo, a um nativo/residente –, poderá acontecer com a mesma intensidade com um imigrante/visitante; não é a geração que determina essas variáveis. Estas dependerão das condições de acesso, de tempo de uso e dos contextos vivenciados. Não podemos generalizar que, em uma geração X ou Y, todos os envolvidos irão corresponder às características elencadas numericamente; podem, sem dúvidas, apresentar características em comum, assim como facilidades no geral; mas não seguirão um padrão, pois existem as preferências de aprender que comprovam que os resultados não são iguais.

A partir das afirmativas discutidas pelos autores Prensky (2001) e White (2009) acerca do perfil dos nativos/ residentes digitais, refletimos sobre os estilos de aprendizagem que, conforme características discutidas, apontam para um perfil de usuário ativo.

De acordo com as características apontadas, percebemos que o estilo que se aproxima do ou tendencia o perfil do nativo/residente é o estilo de aprendizagem ativo. Conforme apresenta a teoria dos estilos de aprendizagem, os indivíduos que predominam nesse estilo apresentam formas de aprender desenvolvendo características específicas, entre elas:

- ✓ Adoram novas descobertas;
- ✓ São bastante ágeis em suas diversidades de buscas por novas atividades;
- ✓ São entusiasmados com diversas tarefas simultâneas, e
- ✓ Gostam de vivenciar novas experiências com entusiasmo.

Como caracteriza Barros(2009):

As pessoas em que o estilo ativo predomina gostam de novas experiências, são de mente aberta, entusiasmadas por tarefas novas; são pessoas do aqui e do agora, que gostam de viver novas experiências. Seus dias estão cheios de atividades: em seguida ao desenvolvimento de uma atividade, já pensam em buscar outra. Gostam dos desafios que supõem novas experiências e não gostam

de grandes prazos. São pessoas de grupos, que se envolvem com os assuntos dos demais e se colocam no centro de todas as atividades. (BARROS, 2009, p. 56).

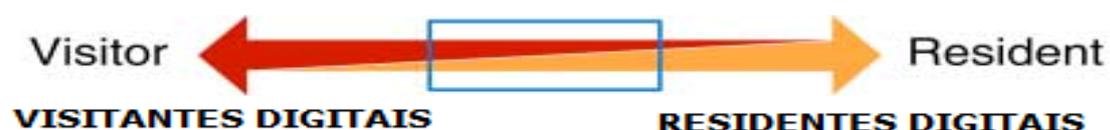
Conforme White (2009), as nomenclaturas cumprem um propósito similar, como um mapeamento de engajamento dos indivíduos envolvidos com a Web, no qual os argumentos compõem as metáforas de “lugar” e “ferramenta”, o que consideramos ser mais apropriado para representar o uso da tecnologia na educação contemporânea. Assim, nesse contexto, existe um engajamento geral, principalmente com os profissionais em educação que necessitam estar em redes aprendendo, reaprendendo, construindo e reconstruindo estratégias para fundamentar ou compor sua prática docente.

Assim sendo, podemos compreender que os Residentes e Visitantes são sujeitos que apresentam maneiras diferentes ao usar as tecnologias; desse modo, tudo dependerá de sua motivação pessoal ou/e profissional e dos contextos vivenciados diariamente, sem que seja preciso categorizá-los por gerações. Esta é, portanto, uma representação mais ampla, extensa e mais precisa do comportamento dos sujeitos que se encontram online.

Não concebemos a ideia de que existe uma faixa etária para essas ações em redes; acreditamos que elas podem apresentar um nível gráfico de igualdade no acesso e nas ações conforme os contextos sejam determinados pela necessidade do usuário em redes ou não.

Nomeamos no processo, para melhor se compreender, de **Nível e Intensidade em redes** pelos usuários. Assim, podemos refletir sobre a representação gráfica no acesso, como exemplificamos, através de White (2010).

Figura 1: Representação Gráfica- Nível e Intensidade



Fonte: White (2010).

Analisando a representação gráfica, a qual foi apresentada, em vídeo, pelo pesquisador White (2010) e que caracterizamos como nível e intensidade entre acessos, conseguimos visualizar o que defende o autor quando se reporta ao residente digital como sendo um indivíduo que vive uma porcentagem de sua vida online.

Partindo do pressuposto de que a web tem a função de suportar a projeção de identidades e facilitar os relacionamentos em redes – em que os indivíduos se mantêm normalmente interagindo em muitos dos serviços práticos, como, por exemplo, serviços bancários, busca de recuperação de informação, ou até mesmo compras para socializar e expressar suas reais vontades –, refletimos sobre outra comprovação de que a imersão não depende de gerações para acontecer.

O que precisamos compreender são os níveis e a intensidade das ações dos sujeitos online: o que eles produzem; como produzem; se buscam informações; como buscam; de que nível e intensidade são essas pesquisas; se conseguem ou preferem ler livros em formatos digitais ou impressos; se suportam e aceitam ou não as atividades via internet ou presenciais.

Como aponta o autor, os residentes digitais são suscetíveis a ver a web como um lugar que vale a pena apresentar uma opinião e costumam usá-la em todos os aspectos de suas vidas, seja profissionalmente ou para estudos e brincadeiras, conforme deseje. Percebe-se, no contexto, que o residente tem uma determinada parcela de sua vida social aprendendo com experiências online, seja no processo de compartilhamentos e trocas afetivas ou não, de conhecimentos de forma geral, de cunho educacional, entre outros processos.

Segundo White (2009), a web se tornou um aspecto “crucial” de como eles se apresentam e de como continuam a fazer parte de redes de amigos, colegas, conhecidos ou simpatizantes, porque se acostumaram e estão habituados a receber respostas rápidas, interações no momento e desafios constantes; assim como são habituados à velocidade do jogo, à procura de soluções em conjunto e a trabalhos colaborativos, pois recebem e processam bastante informação ao mesmo tempo.

Considerando, ainda, o nivelamento da seta que representa a figura 1 caracterizada por White (2009) ao apontar a atuação do visitante digital, confirma-se que a atuação dos sujeitos independe da apropriação tecnológica e da geração. A necessidade, no contexto, é que transforma a ação dos sujeitos envolvidos com os

aparatos tecnológicos, sejam estes disponibilizados em redes sociais para interação ou socialização em diversas necessidades, assim como para salas de aula virtuais.

E, mesmo que esses ambientes virtuais de aprendizagem sejam organizados como um passo a passo, sem sair muito das fronteiras propostas nos cursos ofertados a distância, por exemplo, cada sujeito envolvido nativo/residente ou imigrante/visitante apresentará essa variedade de perfis e responderá a um ritmo diferente, considerando-se seus estilos de aprendizagem no virtual.

Pensar sobre as teorias dos estilos de aprendizagem, nesse caso, considerando-se o estilo discente no virtual, significa potencializar os recursos multimídias disponíveis e, junto às demais linguagens que compõem as tecnologias digitais, envolve também a compreensão das características de cada estilo que são identificados conforme suas ações através dos aplicativos, softwares e tantos outros recursos disponíveis na plataforma de aprendizagem.

Assim sendo, considerando o perfil de redes das tipologias citadas, podemos relacionar as convergências dos estilos pensando a tendência no estilo de aprendizagem ativo, que, no virtual, corresponde ao estilo de uso participativo; estilo que tem como elemento principal a participação e que caracteriza a ambiência do indivíduo no espaço online. Essa constatação faz-nos levar em conta que o processo de aprendizagem considera e necessita de estratégias e materiais que estimulem o contato colaborativo entre os pares.

Quando se trata do estilo de uso participativo no virtual, é necessária uma compreensão metodológica específica, no processo ensino e aprendizagem, conforme aponta Barros (2011):

Para realizar um processo de aprendizagem no virtual, necessita de metodologias e materiais que priorizem o contato com grupos *on-line*, que solicitem buscar situações *online*, realizar trabalhos em grupo, realizar fóruns de discussão e dar ações aos materiais desenvolvidos. (BARROS, 2011, p. 36).

Como afirma White (2010), “uma pessoa, dependendo do contexto profissional e pessoal, pode ser residente ou visitante digital”. Esse também é um ponto forte discutido por White quando este explica, no vídeo, que “a intenção de substituir as tipologias é de propor uma nova alternativa”. Logo, propõe a

substituição dos termos “Nativos e Imigrantes”, definidos por Marc Prensky (2001/2009), por Residentes e Visitantes Digitais.

Com base em algumas afirmações de White (2010), compreendemos que Prensky (2001) traz a distinção entre as pessoas que estão completamente dentro de um ambiente digital e as que conseguem aprender a existir nessa esfera, mas que em sua opinião nunca serão plenamente competentes. Percebemos que essa ação o fez ganhar créditos pela maioria do público docente e discente, da mesma forma que sua afirmação de que a diferenciação entre as tipologias também sinaliza para a necessidade de uma transformação educacional que exija uma nova abordagem, novas formas de compreender e aprender, perspectivas e contextos que acomodem os nativos digitais. Portanto, como afirma o autor, “o termo foi amplamente aceito”. (WHITE, 2010, p. 35).

Considerando o âmbito educacional, percebemos que essas nomenclaturas provocou um sentimento de “pânico” entre os educadores por serem considerados como “Imigrantes Digitais”, o que os levou à diminuição da autoestima diante do contexto apresentado e do fato de que, em face da apropriação tecnológica e das múltiplas tarefas que envolvem as novas tecnologias, só um nativo digital tem sucesso pleno, como defendeu Prensky (2001). Portanto, tendo em vista todo o exposto, muitos educadores começaram a se sentir incapazes de dar um passo para buscar essa aprendizagem em rede.

Para David White (2009), Prensky expressou dúvidas sobre a validade do seu pensamento quando afirma que “nem ele é o primeiro a experimentar e analisar os comportamentos dos alunos, categorizando-os em tipos”. Para essa análise, existem os benefícios de fazê-lo, assim como existem as desvantagens também, ambos conhecidos no meio educacional atual. Os benefícios são que essas categorias permitem que outros usem esse novo conhecimento para aumentar a experiência de aprendizagem; e as desvantagens tem foco principalmente na rigidez de tipos, como também na tendência de produzir “caixa de indivíduos” em um tipo ou outro, mesmo com provas contraditórias. (WHITE, 2009, p. 5).

Teorias de estilos de aprendizagem e tipologias a favor dos tipos discutidos por White (2009), assim como muitas teorias do desenvolvimento humano incentivam os indivíduos a usarem o espaço na web para expor traços característicos de diferentes tipos.

De acordo com White, as metáforas/ linguagem e a idade é a chave para a tipologia de Prensky; ou seja, este fez uma ligação entre a competência de computação e a idade apropriada para o uso na web. (WHITE, 2009, p. 2).

Podemos perceber isso na afirmativa de David White (2010), a partir do artigo de Prensky, quando descreve:

O que devemos chamar esses "novos" alunos de hoje? Alguns se referem a eles como a N-[para Net]-gen ou D-[para digital]-gen. Mas a designação mais útil que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos alunos de hoje são todos "nativos" da linguagem digital dos computadores, videogames e da Internet. (PRENSKY, 2001, p. 4).

Para White (2009), a importância da distinção é apenas esta: como “Imigrantes Digitais” significa aprender como todos os imigrantes, alguns melhores que outros para se adaptar ao seu ambiente. Eles sempre mantêm, até certo ponto, o seu "sotaque", isto é, seu pé no passado. O "sotaque de imigrantes digitais" pode ser visto em casos como transformar a Internet como fonte segunda de informação ao invés de utilizá-la em primeiro lugar, ou ler o manual para um programa ao invés de assumir que o programa em si vai nos ensinar a usá-lo.

A discussão nos meios acadêmicos, na atualidade, é que eles foram "socializados" diferentemente de seus filhos, e agora estão no processo de aprender uma nova língua; continuam no passado e nunca atingirão o nível esperado. O que isso significa? Vamos retroceder? “Nunca conseguiremos” é forte demais para quem busca a aprendizagem. Como explicar as aprendizagens que são concebidas e a propriedade que é adquirida, por exemplo? Afinal de contas, a tendência do ser humano, durante seus estágios de vida, é progredir ou regredir?

Esse é um ponto forte que nos leva a não concordar com a tipologia “imigrante digital”. Portanto, refletimos e concebemos como fundamentada e mais apropriada para nosso contexto, o termo: “visitante e residente digital” – o que define o contexto vivenciado pelos indivíduos em termos de web. Será que não vale a pena uma reflexão?

É pertinente, quando, no vídeo, White (2010) tece um diálogo sobre o termo defendido por Prensky. O autor argumenta que sua analogia “é baseada numa linguagem atraente e é fácil ver por que ele rapidamente ordenou a atenção”, pois, em suas pesquisas, os desafios foram montados separando duas dimensões: em

primeiro lugar, os alunos mais velhos são realmente tão deficientes como Prensky sugere; e em segundo lugar, os alunos mais jovens são tão privilegiados como ele entende que sejam. Conforme o autor, não é nenhuma surpresa dez (10) anos depois da publicação de Prensky essas questões ser evidenciadas na lógica e no desafio de ambas as posições. (WHITE, 2010, p. 15).

Na educação, por exemplo, percebemos que, na vivência de conteúdos, alguns alunos irão adquirir as habilidades e competências necessárias rapidamente, já outros vão lutar incansavelmente para conseguir atingi-las e isso acontece independente de geração, pois são as respectivas fases da vida, as experiências, as buscas, os contextos, entre outros fatores, que podem levar o ser humano a diferentes formas de aprender; e, no virtual, se torna mais desafiador esse processo.

No artigo publicado no Fórum da Universidade Aberta do Brasil (UAB), David White e Alison Le Cornu(2011) demonstraram, em sua pesquisa, que Prensky foi:

- a) Mais apressado em se apropriar de uma analogia que não pode suportar o peso que exige;
- b) Impreciso em sua combinação de diversos elementos (segunda língua de aprendizagem, sotaque, hábito, e idade, a todos estes para o desenvolvimento do cérebro) e que não pode ser legitimamente combinados para fazer seu caso. (WHITE e CORNU, 2011, p. 21).

Portanto, os autores buscaram propor uma alternativa, destacando como o advento das tecnologias digitais transformou o campo da educação mediada por computador. Essa visão permitiu colocar uma metáfora diferente, o de “lugar”, no centro do palco, além de oferecer a analogia de Residentes e Visitantes Digitais como alternativas para os Nativos e Imigrantes Digitais.

Assim sendo, acreditamos que as possibilidades no processo de aprendizagem devem ser estruturadas ou elaboradas, visando a todo o contexto, e não apenas a um perfil considerado “novo”, como nessa dicotomia baseada numa determinada geração para se nomear personalidades online – caso dos denominados “nativo e imigrante digitais”.

Deve-se também se considerar os diversos perfis de sujeitos inseridos na educação à distância, em que o processo de ensino e aprendizagem é mediado pelas diversidades de aplicativos, softwares, elementos midiáticos em conjunto com variedades de linguagens que compõem o espaço virtual. E, que são, apenas,

separados no tempo e no espaço, mantendo assim, os fluxos de comunicação entre docentes e discentes.

Refletindo sobre as formas de aprender dos discentes no virtual, abordamos, no capítulo 3, teorias e contextos que discutem a educação a distância e os seus desdobramentos na contemporaneidade. Relacionamos a estrutura pedagógica do ambiente virtual de aprendizagem, considerando o design pedagógico a partir das ações estratégicas entre os saberes docentes e discentes em seu processo de mediação das convergências nas plataformas, que podem favorecer o atendimento a partir dos aportes tecnológicos e das demais linguagens, relacionando os estilos de aprendizagem no virtual.

CAPÍTULO III**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO
VIRTUAL: INTERCONECTANDO E MEDIANDO SABERES, SEM
DISTÂNCIA, ENTRE DOCENTE E DISCENTE.**

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam
a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer,
porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado. (Rubem Alves).*

O processo de aprendizagem passa por desdobramentos educacionais, considerando-se o contexto da pós-modernidade. Vivemos numa sociedade desafiadora, complexa e em constante mudança, que presencia a transição de um novo paradigma e que remete-nos à reflexão sobre as formas de aprendizagem que podem ou devem ser vivenciadas por indivíduos nos diversos contextos, tanto no presencial quanto no virtual. Para tanto, refletimos sobre o contexto da cibercultura, repensando quais seriam os saberes docentes necessários ou mobilizados na prática pedagógica que podem formar cidadãos à altura das exigências da sociedade atual.

No contexto em que vivemos, a função social da Universidade implica a produção de conhecimento direcionado para a promoção do desenvolvimento da cultura, ciência, tecnologia e do próprio homem enquanto indivíduo na sociedade, o que nos leva à necessidade de compreender como os sujeitos aprendem no contexto e na dimensão tecnológica.

Dentre as exigências que caracteriza todos os seguimentos da sociedade, a que interfere diretamente na educação como um todo está fortemente ligada ao uso das tecnologias digitais em diversos espaços – um fenômeno educativo, humano, histórico e multidimensional, tendo em vista que não existe um único momento educacional. Esse contexto confirma que a educação não produz uma única forma que resulta numa explicação simples, por fórmulas ou receitas, para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, pensamos o ensino a distância considerando o contexto em que é vivenciado. Essa modalidade de ensino tem relação direta com recursos provenientes das tecnologias da informação e comunicação, estando inserida no contexto da cibercultura em conjunto com as ações diárias da pós-modernidade.

Conforme Lemos (2010):

Na pós-modernidade, o sentimento de compressão do espaço e do tempo, onde o real (imediate) e as redes telemáticas desterritorializam (desespacializam) a cultura, tendo forte impacto nas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais. (LEMOS, 2010, p. 68).

Assim sendo, percebemos que as ações nos espaços virtuais refletem diretamente as concepções diferenciadas dos indivíduos quanto a tempo, espaço, ciência, verdade, ética e formas de aprender em diferentes contextos.

A EAD é desenvolvida no contexto virtual e vem contribuindo para potencializar uma rede de interações entre docentes e discentes, sendo um ambiente em que a produção deve ser compartilhada de significados e que proporciona diversas possibilidades de aprendizagem colaborativa a partir da Web 2.0. Ao favorecer a construção e reconstrução de conhecimentos, compreendemos que a EAD só se distingue pelo lugar ou ambiente.

Conforme orienta Carvalho (2009):

É interessante observar que as possibilidades de aprendizagem colaborativa com a Web 2.0 surgem como uma resposta à tradicional estrutura estática da Internet com poucos emissores e muitos receptores (como a televisão), começando a adotar uma nova plataforma onde as aplicações são fáceis de usar e permitem que haja muitos emissores, muitos receptores e uma quantidade significativamente mais alta de intercâmbios e cooperação. Esta mudança no número de emissores e receptores permitiu o surgimento das redes colaborativas de conhecimento, onde vários assuntos são colocados em discussão, e novos paradigmas para a compreensão das mudanças na sociedade do conhecimento são estruturados de forma contínua. (CARVALHO; 2009, p. 192).

O que diferencia a EAD praticada na atualidade daquela praticada em anteriores gerações são as possibilidades disponíveis dos meios digitais. Portanto, não podemos perceber ou considerá-la como algo novo, inovador ou não sendo educação, pois está alicerçada nas tecnologias digitais, comportando, no contexto, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Os AVAs são formados de um conjunto de ferramentas para a disponibilização, construção e manipulação de materiais instrucionais e de dados; eles contêm recursos de organização, gerenciamentos de informações administrativas e conteúdos para interação, visando à aprendizagem durante a participação dos aprendizes em avaliações e processos de comunicação síncrona e assíncrona.

Neste sentido, Novoa e Alves (2003) afirmam:

Ao permitir a fusão, a mesclagem e a interconexão (não apenas como soma) de diversos tipos de mídias, as novas tecnologias acabam abrindo possibilidades para a criação de novas linguagens e novos signos comunicacionais [...] Esse processo poderia [...] estruturar reflexões e posicionamentos críticos e levar a transformações ainda mais significativas no processo de construção e difusão do saber (NOVOA e ALVES, 2003, p. 117).

De forma geral, o que entendemos que define a formação a distância é a separação física entre o discente e o docente. Entretanto, mais do que a distância geográfica, é importante considerar, como afirma Alava, “a distância pedagógica produzida pelo acesso limitado aos recursos educativos e pela dificuldade para o aprendiz de exercer uma influência direta sobre o desenvolvimento de sua experiência educativa”. (ALAVA, 2002, p. 71).

Isso nos leva a compreender que o autor, ao desenvolver essa ordem de raciocínio, pretendeu demonstrar que o aspecto principal da EAD está na escolha dos recursos e na valorização que se dá às ferramentas que são disponibilizadas, assim como na possibilidade de o discente ter uma participação mais efetiva no processo de aprendizagem.

O surgimento do computador para o propósito de educar criou uma redefinição do que se quer dizer quando se fala em educação a distância. A EAD, a partir do uso do computador e do desenvolvimento da Internet, criou um novo paradigma no processo ensino-aprendizagem, promovendo a reflexão sobre os papéis do professor, do aluno e da instituição envolvidos nessa modalidade de ensino. (PALLOF e PRATT, 2002, p. 26).

Nessa perspectiva, podemos compreender que, da mesma forma que a energia elétrica modificou a vida das áreas urbanas e rurais a ponto de chegarmos a pensar que seria inconcebível viver sem ela, também o computador e a internet transformaram, no contexto atual, a sociedade como um todo. Como afirma Lèvy, o espaço e o tempo possuem outra dimensão: “a revolução da informação, pautada nas tecnologias da inteligência ampliando a inteligência humana”. (LÉVY, 1999, p. 28).

A educação a distância se refere à aprendizagem planejada, a qual geralmente ocorre em um local diferente do ensino. Dessa forma, a EaD requer técnicas especiais para o desenho do curso, técnicas especiais de instrução, diferentes métodos de comunicação através

das tecnologias da informação e comunicação, além de arranjos organizacionais e administrativos necessários para a sua realização.(MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 76).

Na EAD, as distâncias temporais e espaciais entre docentes e discentes tendem a ser minimizadas por meio das redes sociais de aprendizagem que podem direcionar possíveis construções a partir de trocas e socialização em salas de aula virtuais, o que promove mudanças nas formas de produção e construção do conhecimento com as tecnologias digitais, intensificando a interação e interatividade.

Compreendemos que a **Interatividade** é a ação atuante que promove discussão de conteúdos entre as diversas possibilidades tecnológicas, os pares e grupos participantes, relacionando o universo de trocas e compartilhamentos de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

A EAD não pode ser entendida pela transferência de uma abordagem pedagógica presencial para uma virtual, mesmo quando ambas se apresentam pautadas pelos mesmos princípios educacionais.(ALMEIDA; PRADO, 2007,p.36).

Partindo dessa afirmativa, estamos de acordo com as autoras, pois a educação não deixa de acontecer pelo fato de estar sendo vivenciada no virtual; mudamos apenas a forma e as estratégias porque entendemos que as opções dos ambientes virtuais são diversas e que estes podem contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos envolvidos nos cursos a distância, o que oportunizará a construção e (re)construção de conhecimentos dos sujeitos enquanto aprendizes e refletirá no processo de seus estilos de aprendizagem no virtual.

Considerando o pressuposto introdutório quanto à Educação a Distância e os elementos necessários para o processo ensino e aprendizagem na EAD, não poderíamos deixar de realizar uma discussão, no item a seguir, sobre os papéis do Design Instrucional em contraponto com o Design Educacional, já que se trata de um grupo de profissionais que realiza o trabalho em colaboração.

Assim, podemos perceber a interconexão dos novos estilos de aprendizagem em um trabalho colaborativo no virtual. Iniciamos com um breve histórico para compreender o processo até as concepções atuais.

3.1 DESIGN INSTRUCIONAL (DI) E DESIGN EDUCACIONAL (DE)

Analisando por um prisma histórico o design instrucional é situado à época da segunda guerra mundial o que teve demasiada representatividade quanto ao desafio apontado, pois o objetivo era treinar rapidamente milhares e recrutas para manejar sofisticadas armas de guerra; em que a exigência militar era manter um nível de controle e perícia sem precedentes.

Assim sendo, para que fosse realizado o treinamento com eficiência, competência e habilidade foram convocados em caráter de urgência visando desenvolver materiais de treinamento para o serviço militar, educadores e psicólogos norte-americanos com experiências na condução de pesquisa experimental (FILATRO, 2008, p.7).

A terminologia Design Instrucional (DI) adotada, inicialmente, pelos cursos a distância tornou-se alvo de discussão em diversos cursos ofertados no virtual, entre eles, o Instituto Brasileiro de Desenho Instrucional (IBDIN) conforme afirma Mattar: “o Ministério do Trabalho incluiu, em janeiro de 2009, o designer educacional na classificação Brasileira de Ocupação-CBO” (MATTAR, 2012 apud IBDIN, 2009, p.60).

O termo Design Instrucional (DI) foi substituído pela nomenclatura Design Educacional (DE) considerando o contexto da inadequação da palavra, pois compreende-se que apresenta uma vinculação mais técnica que pedagógica para a elaboração da plataforma, sendo considerada no processo, como uma tendência pedagógica tradicional em EAD, cujo modelo de ensino consiste em repassar conhecimentos, assim sendo, o design instrucional afirmaria uma tendência que alimenta a perspectiva do engessamento e da capacidade de assimilação numa progressão lógica e estabelecida, sem considerar as características próprias e as formas diferenciadas de aprendizagem como propõe os modelos de Educação a Distância em seus projetos pedagógicos.

Chamam a atenção para a variante design didático e propõem a criação de um novo tipo de design, o design pedagógico, centrado no aluno e na aprendizagem, que integraria elementos de diversas áreas para a criação de ambientes instigantes para o aluno realizar interações e interatividades. (MATTAR, 2012, apud, TORREZAN e BEHAR, 2009, p.61).

O design educacional é representado por um grupo de profissionais de maior extensão, mas que compõe um único grupo que trabalha em colaboração, entre eles estão: o pedagogo, coordenador pedagógico, avaliadores, orientador educacional, psicopedagogo, supervisor de ensino e professor de técnicas e recursos audiovisuais.

O trabalho está relacionado com a criação de ambientes virtuais de aprendizagem apoiados por tecnologias da informação e comunicação online, reunindo diversos recursos, repositórios de informação (livros, textos, podcast, vídeos, revistas); suportes simbólicos como processadores de texto, aplicativos gráficos e programas de bancos de dados e os gerenciadores de tarefas.

O campo foi ampliado a partir da necessidade de incorporar as tecnologias digitais às ações educacionais. Neste contexto, o design educacional é considerado um campo de conhecimento relativamente “novo” em terminologia, por isso mesmo se faz necessário que nos debruçemos para conhecer seus aspectos e evoluções históricas, o que facilitará a compreensão de que as novas tecnologias da informação são elementos que compõem a resposta do design para diversas necessidades e que abriga um banco de conhecimentos teóricos e práticos em sua fundamentação.

Confrontando as terminologias do Design Instrucional ao Educacional no contexto da EAD/Online, Filatro (2008) defende o Instrucional afirmando que:

Design é o resultado de processo ou atividade (produto), em termos de forma e funcionalidade, com propósitos e intenções claramente definidos, enquanto instrução é a atividade de ensino que se utiliza de comunicação para facilitar a aprendizagem. (FILATRO, 2008, p.3).

Assim sendo, design instrucional é a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instruções conhecidos, a aprendizagem humana (FILATRO, 2008, p.3).

Em outras palavras é um conjunto (pacote) de atividades produzidas de forma única, que são utilizadas para identificar uma necessidade no processo de ensino-aprendizagem e, que é implementada em nível macro, especificamente, em

plataformas de cursos a distância que visa “avaliar” o processo de aprendizagem discente, saindo da sala aula convencional e reproduzindo no aprendizado eletrônico.

Conforme Mattar (2012) o Design Educacional implica em:

Explorar a teoria e prática, que inclui planejamento, elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, materiais educacionais, ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem. (MATTAR, 2012, p.61).

Partindo do pressuposto design educacional, compreendemos que para o contexto o qual estamos inseridos para a prática pedagógica na Educação a distância, as condições e possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem são bem mais definidas e contextualizadas em sua dimensão quando vista com cunho e princípios de uma equipe para o fazer pedagógico e seus suportes necessários; assim sendo, é possível pensar em EAD.

Nesse contexto, percebemos que o Design Pedagógico atende as especificidades por manter um direcionamento pedagógico visando a flexibilidade em seu modelo. Enquanto o design instrucional, ainda alimentado em alguns cursos online, sofre consequências em suas especificidades para transformar o funcionamento e o direcionamento flexível que deve ser vivenciado na cibercultura.

Considerando o público-alvo e as ações pedagógicas diferenciadas, tendo em vista que o papel da cultura moderna alicerçou “anos luz” uma concepção pedagógica onde a escola objetivava o lucro e vendia pacotes preparatórios intelectuais para a clientela, ou seja, tudo dependia exclusivamente do capital empregado; o item a seguir, vem discutir os contrapontos entre essas concepções e elementos necessários que compõem o processo de aprendizagem na educação a distância.

Assim sendo refletirmos as terminologias defendidas por alguns autores, de um lado uns concebem o termo Educação a Distância e por outro entendem como Educação Online, essas concepções tipológicas tem sido banca de inúmeras discussões acadêmicas.

Em consonância com as formas de compreensão no processo, discutiremos as características terminológicas defendidas por alguns autores e nossa concepção

e opção tipológica em face da Educação a distância a partir das formas de aprender com as tecnologias, relacionando com os estilos de aprendizagem no virtual no item a seguir.

3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA OU EDUCAÇÃO ONLINE? CARACTERÍSTICAS NAS FORMAS DE APRENDER

A expressão consolidada “Educação a Distância” (EAD) ou “Educação Online” prioriza a modalidade de educação no espaço virtual, cuja particularidade é exclusiva das possibilidades encontradas nos dispositivos próprios da internet e das tecnologias digitais. Nos relatos experienciais de alguns autores, entre eles, Silva (2010) e Santos (2010), estes defendem que a Educação Online se diferencia da Educação a Distância, tendo em vista o seguinte contexto:

[...] muitos programas de EAD migraram seus desenhos, mantendo a mesma lógica da comunicação da mídia de massa e da tradição da EAD que separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos e do próprio desenho didático [...] permanecendo o paradigma educacional centrado na Pedagogia da transmissão. O “online” era só a tecnologia e a metodologia e a atuação docente ainda se baseavam nas clássicas lógicas da EAD de massa (SANTOS, 2010, p.32).

Conforme Maia e Mattar (2007), “Uma terceira geração introduziu a utilização do videotexto, do microcomputador, da tecnologia, da multimídia, do hipertexto e das redes de computadores, caracterizando a Educação a Distância Online”. (MAIA e MATTAR, 2007, p. 22). A estratégia utilizada na educação a distância e/ou online corresponde a uma dinâmica favorável à colaboração e autoria nos diversos recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem. Esses elementos são destinados à interlocução dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Santos (2010) afirma:

O potencial comunicacional e pedagógico do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é tratado a partir de algumas potencialidades das tecnologias digitais e suas interfaces na promoção de conteúdos

e situações de aprendizagem baseadas nos conceitos de interatividade e hipertexto (SANTOS, 2010, p.29).

Na Educação a Distância (EaD) ou Online (EOL), conforme seja a concepção defendida, podemos perceber a contemplação da influência no contexto sociocultural do mundo contemporâneo, assim como é possível compreender o funcionamento e o direcionamento das metodologias desenvolvidas através do funcionamento da lógica social e cultural da sociedade moderna e da mentalidade do considerado homem pós-moderno, por vezes percebida como uma contradição à sociedade moderna e outrora percebida como uma intensificação dos valores empregados pelo capitalismo.

Assim sendo, no contexto da educação a distância, conforme concebemos, é possível criar pontes que vão além do próprio fazer e do formato adotado, em que é possível buscar e apontar caminhos para construir ou reconstruir situações que permitam interação e interatividade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, julgamos que, independente de tipologias adotadas ou definidas para a modalidade educacional, a Educação a Distância pode contemplar a interatividade e multidirecionalidade em tempo síncrono e assíncrono, a partir das disposições do computador – o que inclui as possibilidades dos aparatos tecnológicos e suas diversas linguagens e multimeios que, em conjunto com grupos de profissionais envolvidos em áreas diversas para EaD, complementam um acontecer pedagógico diferenciado que vem contribuir para uma aprendizagem mais significativa nos envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

Na educação a distância há uma multiplicidade de agentes, que intervêm desde o desenho do curso até a avaliação de aprendizagem dos alunos. Diferentemente do que ocorre com um professor de ensino convencional, que normalmente trabalha de forma individual, em EAD são necessárias equipes de especialistas nos campos diversos, como planejadores, especialistas em conteúdos, tecnólogos da educação, especialistas na produção de materiais, responsáveis por guiar a aprendizagem, tutores e avaliadores (ARETIO, 2002, p.116).

Nesse contexto, percebemos que os sujeitos envolvidos na EAD adquirem atitudes e valores que contribuem para um perfil colaborativo em redes, pois

promovem a imersão dos aprendizes não apenas em aprender a distância, mas a torná-la sem distância, considerando-se todo o contexto e dimensão do desenho didático atribuído ao curso a distância ou online.

Conforme sintetizam Palloff e Pratt (2002, p. 217):

Assim como em qualquer outro curso, o professor precisa começar com o fim em mente. O que queremos que os nossos alunos aprendam quando interagem com o material desse curso? Que experiência os alunos levarão com eles ao concluí-lo? No curso online, o plano de ensino é deliberadamente mais aberto a fim de permitir que os alunos desenvolvam novas ideias, exercitem sua capacidade de pensar criticamente e saibam pesquisar.

Em consonância com a afirmativa de Palloff e Pratt (2002), observamos no site da UAB, através do artigo 1º do Decreto n.º 5.622/2005, o conceito que explica a EAD em seu contexto educacional como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-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.

O decreto também aponta outro ponto pertinente no processo, pois afirma a equivalência entre os cursos a distância e presenciais, considerando tanto a carga horária necessária aos cursos como o direito à certificação. Nesse sentido, a UAB, sendo um sistema formado por universidades públicas, disponibiliza diversos cursos a distância, como extensão, atualização, graduação e pós-graduação para a grande popularidade em diversos lugares do Brasil, mas, especialmente, aos que apresentam dificuldades de acesso à formação universitária. Esse tema constituiu a discussão ocorrida em 2005 pelo MEC, se expandindo até junho de 2006 quando foi aprovado o decreto 5.800/2006, cujo objetivo priorizou expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores no Brasil.

A UAB dispõe, como uma de suas prioridades, a formação de professores que têm sua prática pedagógica na educação básica no sistema público de ensino, assim como propõe a ofertar cursos visando à formação de profissionais da educação básica e de gestores, tanto apoiando pesquisas inovadoras das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior, como também

financiando os processos de implantação, execução e a formação de pessoas em educação do ensino superior.

De acordo com dados do portal do MEC/SIEAD Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para a Educação a Distância (2012), em novembro de 2012:

Havia no Brasil 227 instituições 48 de ensino superior credenciadas para oferecer cursos a distância; destas, 104 são públicas, e 123, privadas (confessional, comunitária, filantrópica e particular no sentido estrito). A região Sudeste é responsável pela maior parte das instituições credenciadas; possuindo 102 instituições, sendo 30 públicas e 72 privadas.

Ainda, conforme informações no site do Instituto Anísio Teixeira, em dezembro de 2012, temos 657 pólos em todo o Brasil de acordo com a legislação brasileira, que aplica à condição do ensino a distância como sendo modelo semipresencial.

Nessa dimensão, entre decretos, legislação e papéis adotados ou definidos em cursos a distância, acreditamos que é possível redesenhar cognitivamente e aplicar na prática pedagógica a relação existente entre a EAD e os estilos de uso no espaço virtual como sendo um novo cenário em que a **Educação a distância** concebe o papel da **Educação sem distância**. Assim sendo, os envolvidos nesse processo não só ensinam, mas também aprendem; seus perfis não são padronizados, mas flexíveis; não realizam percursos únicos transmitindo informações, mas interconectam os saberes docentes e discentes mediando o processo de ensino e aprendizagem colaborativamente, como demonstrou a interconexão dos estilos de aprendizagem defendidos por Barros (2011).

Conforme aponta a autora (2011):

A partir da identificação do estilo de uso do virtual e a estruturação de atividades que estimulem todos os estilos, acredita-se que a aprendizagem colaborativa pode ganhar mais recursos no desenvolvimento de suas habilidades. (BARROS, 2011, p. 39)

A dimensão que atinge a EAD em seu percurso “sem distância” no processo de aprendizagem envolve interações online que desenvolvem a empatia e a

intimidade entre os sujeitos na sala de aula virtual e que, mesmo em meio às circunstâncias, é perceptível que as estratégias desenvolvidas a distância os aproximem no percurso de aprendizagem entre os pares e em grupos.

Nesse sentido, Tori (2010) afirma que:

A aproximação (do aluno com o conteúdo, do aluno com o professor ou do aluno com os colegas de aprendizagem) é condição necessária, ainda que não suficiente, para que ocorra aprendizagem. Assim sendo, “aprendizagem a distância” soa como um paradoxo. A maneira mais óbvia de eliminar tal barreira é colocar os protagonistas em um mesmo espaço físico, mas não é a única. Os meios de comunicação e as tecnologias interativas, dos correios à telepresença, também podem aproximar, com menor custo e com maior eficiência. (TORI, 2010, p. 26).

A **Educação** vivenciada **sem distância** não considera a distância geográfica, pois vivencia a imersão pedagógica, criando condições para que o aluno busque diversas formas de aprendizagem e adquira informações que contribuam e organizem seu mapa mental, visando à autonomia, estruturação e construção de novos conhecimentos em meios aos recursos tecnológicos disponíveis no percurso de aprendizagem.

Assim sendo, compreendemos que a Educação Sem Distância propõe estar presente a distância, o que favorece a mediação e organização dos saberes tanto docente quanto discente e contribui, assim, para que as interconexões entre as colaborações no processo de aprendizagem obtenham bons êxitos.

Portanto, não priorizamos as terminologias das palavras “online” ou “distância” como a melhor forma de acontecer o processo de ensino e aprendizagem ou como sendo a forma mais “correta” ou “significativa”, pois depende do ponto de vista das concepções e contextos vivenciados. Portanto, percebemos que não é o termo que diferencia, mas o fazer pedagógico no virtual; até porque todos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) em EAD são elaborados pensando-se em uma tendência construtivista em educação, o que significa sair da transmissão para interação e construção do conhecimento.

Considerando a expansão da educação superior a distância no país, implementada pelo MEC, a EAD teve um importante desenvolvimento e destaque no contexto político. Nesse sentido, o SEED/MEC disponibilizou, propondo reflexões e debates, um documento com definições de Referenciais de Qualidade para a

modalidade de curso superior a distância no País, tendo em vista que o Brasil não pode propor um modelo único de EAD, já que existem diferenças regionais.

De acordo com o portal do MEC (2012), esses Referenciais de Qualidade estão circunscritos no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

Conforme aponta o documento com os referenciais de qualidade propostos pelo MEC (2007, p.2):

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD.

Assim sendo, podemos considerar os referenciais de qualidade em educação através do dialogismo virtual, compartilhamentos, participação criativa, colaboração em redes e o estar junto virtual. Esses recursos também podem ser “tragicamente” subutilizados e, para que isso não aconteça, independe-se de terminologias; basta que a mediação docente adquira um suporte equivocado para a prática pedagógica, em que o desempenho de papéis no curso não aconteça como se deve.

De acordo com os referenciais de qualidade (2007, p. 7-8), para dar conta dessas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os principais tópicos:

- 1- Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem;
- 2- Sistemas de Comunicação;
- 3- Material Didático;
- 4- Avaliação;
- 5- Equipe Multidisciplinar;
- 6- Infraestrutura de Apoio;
- 7- Gestão Acadêmico-Administrativa;
- 8- Sustentabilidade Financeira.

Conforme o referencial, os tópicos supracitados não são entidades isoladas, pois se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos. A expansão dos cursos a distância por meio da UAB, nos últimos anos, tem acontecido rapidamente e, para se efetivar uma estrutura de polos com todas as exigências cabíveis para o processo como o proposto, é importante que tenham efetivação em todos os âmbitos e em especial no setor pedagógico. Isso porque exemplos voltados para questões meramente técnicas há em demasia na educação, inclusive independente de modalidades de ensino. Dessa maneira, percebemos que é necessária uma ostensiva fiscalização para que possamos vislumbrar melhores cursos.

No contexto educacional das experiências vivenciadas e compartilhadas academicamente, percebemos que essas assertivas dependem do contexto e das práticas vivenciadas. Assim sendo, responde para nós a terminologia **Educação a Distância**, pois analisamos nesta pesquisa um curso a distância em que observamos práticas diferenciadas no virtual, as quais envolveram o uso das possibilidades necessárias e disponíveis na plataforma MOODLE, tendo as tecnologias da informação e comunicação como suporte nas estratégias didáticas utilizadas pelo docente e discentes.

A adaptação para que ocorra esse processo de aprendizagem a distância acontece a partir de estratégias dinamizadas na plataforma, que necessita potencializar a comunicação entre interação e interatividade de forma mais criativa, como afirma Silva, “eliminando” a emissão e recepção unidirecionais no modelo existente em que se perpetua “um-todos” (SILVA, 2003, p. 63).

Conforme Silva (2004):

Para se promover a inclusão na cibercultura o professor precisará se dá conta de pelo menos quatro exigências da cibercultura oportunamente favoráveis à educação cidadã. Precisar se dar conta de que transitamos da mídia clássica para a mídia online; do hipertexto próprio da tecnologia digital; da interatividade como mudança fundamental do esquema clássico da comunicação e precisará se dar conta de que pode potencializar a comunicação e a aprendizagem utilizando interfaces da internet. (SILVA, 2004, p.65).

Pensar a aprendizagem utilizando softwares, interfaces, aplicativos da internet é oportunizar as formas de aprender online dos envolvidos; nessa perspectiva, refletimos sobre os estilos de aprendizagem no virtual.

Ao longo dos anos, a forma de compartilhar conhecimentos passou a ser vivenciado a partir da criação de salas de aula virtuais que são organizadas dentro de ambientes informatizados. Dentre as tecnologias da informação e comunicação que contribuem para o processo de aprendizagem em redes, destacam-se aquelas que são voltadas para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos em rede, que são pautados na valorização das formas de aprender entre os pares no virtual.

Conforme Barros (2010) é a teoria dos estilos de aprendizagem que apresenta condições e embasamentos teóricos para compreendermos o significado das tecnologias para a educação, tendo em vista que a concepção do princípio dos estilos de aprendizagem proporciona os recursos, as aplicações multimídias, as interfaces e as ferramentas enquanto recursos que vão permitir atender às características, assim como as preferências individuais dos envolvidos no virtual, levando-os na direção de como se aprende e se ensina online por meio das colaborações entre os pares.

Os diversos modos de coaprender, que significam aprender em rede de forma colaborativa, interativa e participativa, revelam-se de forma mais ampla quando aparecem efetivamente no que chamamos de colaboração nos diversos espaços de aprendizagem online. (BARROS, 2012. p. 16).

A aprendizagem em rede é mediada por recursos tecnológicos que criam grupos, comunidades virtuais, fóruns de discussão, salas de bate papo, compartilhamentos de ideias, atividades, pesquisas, entre outros meios. Essas possibilidades estão disponíveis para que o docente compreenda como se processa a comunicação com os alunos, pois os ambientes são elaborados virtualmente permitindo diversas formas de aprendizagem em rede.

Assim, entendemos que, para a aprendizagem ser efetivada, é importante que os docentes envolvidos comecem a re(pensar), re(construir) e desenvolver critérios metodológicos apropriados e que eles possam oportunizar possibilidades e condições de escolhas por parte dos aprendizes, considerando-se que os estilos de aprendizagem não são únicos em um grupo; os alunos possuem suas individualidades e a elas estão intrínsecas formas peculiares de aprender.

Conforme Moran (2000):

Educar é procurar chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia. É a partir de onde o aluno está ajudando-o a ir do concreto ao abstrato, do imediato para o contexto, do vivencial para o intelectual, integrando o sensorial, o emocional e o racional. O emocional é um componente fundamental da compreensão e do ensino. (MORAN, 2000, p. 45).

Se compreendermos que o processo de ensino-aprendizagem deve perpassar diversos caminhos, como é o caso da multimídia conforme propõe Moran (2002), também vale ressaltar que muitos são os desafios quando o envolvido no processo não possui a competência e a habilidade necessária para ser um facilitador na construção dos conhecimentos em rede.

Segundo Barros (2009):

O uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem é algo complexo, e necessita que o docente apresente uma série de habilidades e competências. Além de competências técnicas, exige também as competências pedagógicas, as mais importantes para a gestão das tecnologias para o ensino. (BARROS, 2009, p. 62).

Sendo assim, a relação professor-aluno-conhecimento-redes, deve estar pautada no modelo pedagógico mediado pelas tecnologias da informação e comunicação, priorizando-se a interação em que todos os envolvidos no processo de aprendizagem em redes se tornem emissores e receptores na construção do conhecimento.

Conforme Valente e Mattar (2007):

A possibilidade de criar locais de aprendizagem mais lúdicos e ricos, em várias dimensões, provoca nos alunos uma interação mais intensa e prazerosa com os colegas, o professor, o conteúdo e, principalmente, os objetos e o próprio ambiente, em seu percurso de aprendizagem. (VALENTE e MATTAR, 2007, p. 22).

Disponibilizar essas possibilidades é contextualizar a aprendizagem para que se torne significativa e para que desperte nos alunos interesses de produção, construção e colaboração na aprendizagem em redes. Portanto, podemos considerar que o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias

digitais demanda alternativas pedagógicas inovadoras a fim de contribuir para transformações significativas na prática pedagógica e para poder ampliar o processo de aprendizagem do aprendiz com as tecnologias.

Nesse sentido discutiremos a seguir os pressupostos dos saberes e identidade docente visando à interconexão no processo de mediação discente na educação a distância

3.3 PRESSUPOSTOS DOS SABERES E IDENTIDADE DOCENTE: INTERCONEXÃO NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DISCENTE NA EAD.

Do ponto de vista pedagógico, refletimos a identidade profissional docente em qualquer que seja a modalidade de ensino considerando que, de forma geral, a docência é vivenciada a partir de experiências do processo da mediação discente, para através do contexto ampliar e construir a identidade profissional no presencial ou no virtual.

Para tanto, refletimos a interconexão no processo de mediação discente na educação a distância, pois o mundo globalizado e tecnológico que vivenciamos na atualidade, configura formas diversas e diferenciadas por caracterizar aproximações que podem ser consideradas estratégicas no processo da mediação discente, tendo em vista que permitem contextualizar o percurso dos estilos de aprendizagem do aluno, sendo possível, o processo da interação e socialização entre os saberes para a prática na EAD. “Como é de supor, a organização de um processo tão complexo como uma aula não pode resultar de um movimento mecânico e simplista”. (VEIGA, 2008, p.268).

Conforme afirma Veiga (2008):

A aula é constituída de um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem. E o professor, como organizador do processo didático, tem de ser o mediador dessa ação. (VEIGA, 2008, p.269).

Assim sendo, pensamos algumas questões que envolvem diferentes suportes de comunicação no processo de mediação pedagógica, entre eles: como

pensar o docente no processo de mediação discente na era digital? Quais as concepções subjacentes sobre a identidade e o saber docente para compreender a interconexão entre os discentes e seus estilos de aprender no espaço virtual?

Pensando os contextos da prática e do saber docente para a mediação pedagógica visando o discente, é importante compreender as concepções subjacentes da interconexão entre os estilos de aprendizagem das identidades envolvidas, considerando as contribuições significativas através dos fluxos de organização e de gerenciamento da proposta, implementada, para aprendizagem na Educação a Distância.

De acordo com Veiga (2008):

Temos de estar dispostos a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes; discutir a descontextualização e o aligeiramento dos saberes de ensino; romper com a concepção conservadora de ciência e com a fragmentação disciplinar; questionar o esquema dissociativo da relação teoria-prática; analisar os resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório, entre outras questões. (VEIGA, 2008, p.269).

Conforme entendemos o processo de mediação discente na EAD, deve necessariamente, envolver a **Interdisciplinaridade, a Transversalidade e Contextualização**. A Interdisciplinaridade porque considera a integração entre as áreas de conhecimento; a Transversalidade tendo em vista que envolve a discussão de temas sociais na instituição escolar, aproximando o conhecimento empírico vivenciado fora da escola e a Contextualização considerando que prioriza a articulação entre teoria e prática; ponto essencial para compreender os estilos predominantes no espaço virtual.

Os saberes produzidos pelos professores durante a sua prática, compreende o docente como construtor e reconstrutor de seus conhecimentos em diferentes contextos e modalidades de ensino, tendo em vista a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

De acordo com o filósofo e sociólogo Maurice Tardif em sua obra “Saberes docentes e Formação Profissional” defende que: “[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão [...]”. (TARDIF, 2011, p.10).

Neste sentido, o autor afirma que:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2011, p.11).

Em resumo, Tardif (2011, p.16) aponta que em se tratando da questão do saber docente devemos situar esse saber “entre o indivíduo e o social, entre o ator e sistema”, como consequência de sermos capazes de captar a sua natureza social e individual como um todo.

Tardif (2011) propõe uma tipologia dos saberes docentes baseada em sua origem social e em seus modos de integração no magistério, esses saberes são caracterizados como:

Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). São compostos também pelos saberes pedagógicos que se articulam às ciências da educação e apresentam-se como “[...] doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa”. (TARDIF, 2011, p.36-37).

Saberes disciplinares: são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, fornecendo o arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Os saberes, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e que se encontram, hoje, integrados nas universidades sob a forma de disciplinas e que também são transmitidos nos cursos de formação. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (p.38).

Saberes curriculares: apresentam-se sob a forma de programas escolares e correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos com base nos quais a escola organiza e apresenta os saberes sociais. (p.38).

Saberes experienciais: são específicos e desenvolvidos pelos professores com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Pode-se chamar de saberes da experiência o conjunto de saberes

atualizados, adquiridos e requeridos no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente”. (p. 38-39).

Nesse sentido, percebemos que a aprendizagem é organizada de forma colaborativa, por meio de interações entre as diversidades de ritmos de aprendizagens, a partir do contexto de saberes docente; para tanto relacionamos os saberes descritos por Tardif (2011) analisando como postura reflexiva a afirmativa de Freire (1993):

O homem aprende a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual cada ser ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo em que também se desenvolve. Todos aprendem juntos e em colaboração. Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1993, p.9).

Conforme compreensão o saber envolve questões relacionadas ao poder e regras mobilizados pelos atores sociais na interação, assim como, também está ligada a interrogações relativas aos valores, à técnica e as tecnologias da interação. (TARDIF, 2011, p.22).

De acordo com Freire (1992):

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la. (FREIRE, 1992, p. 133).

A educação atual está configurada em um novo contexto, denominada pela dinâmica das tecnologias da informação e comunicação (TIC), o que propõe uma nova construção de identidades docente e discente; nesse sentido, dando significados não somente no fazer, mas na concepção.

Assim, percebemos que o avanço tecnológico é dotado de poder e influencia na vida da sociedade em geral inclusive nos fenômenos intangíveis como a percepção do tempo por parte dos seres humanos, todo esse processo redesenha a forma como nos relacionamos como sujeitos do processo nos cursos disponibilizados na modalidade a distância.

Estamos inseridos na era das mídias digitais, onde cada um pode acessar um volume infinito de diferentes informações na forma que quiser e no horário que achar mais conveniente; levando-nos a constatar o quanto as tecnologias potencializa nossas capacidades.

Se as tecnologias encontram-se espalhadas em todos os cantos do planeta, também na sala de aula, deve ser instrumento a ser utilizado pelos alunos. É por isso que, se a leitura alcança uma renovação em termos de acesso aos novos gêneros textuais, que se faz via *e-mail*, *e-book*, *chat* etc. A escola ainda encontra desafios que têm como soluções a preparação de alunos - e de professores – de maneira específica e cuidadosa e não desvinculada dos demais suportes. Até porque, como visto o computador, o celular e os demais instrumentos tecnológicos ganham, a cada dia, grande dimensão na vida profissional e de lazer dos indivíduos, constituindo meio de comunicação ágil e eficaz, assim como interessante por estarem imersos no cotidiano. Dessa forma, a leitura e o consequente processo de ensino-aprendizagem na escola não têm como fugir desses novos textos trazidos pelas novas tecnologias e todos, especialmente os professores, devem preparar-se para utilizá-los, uma vez que eles se tornam indispensáveis e, acima de tudo, estimulantes como formas inovadoras de leitura e de escrita (GONÇALVES- CHAVES, 2005, p.68-69).

As tecnologias digitais perpassam as diversidades de aprendizagem, pois são caracterizadas como uma nova forma de materialização que ao longo da história sofreu modificações significativas. Migraram da era de produção e difusão de “suportes atômicos” (madeira, pedra, papiro, papel, corpo) para a circulação de “bits”-códigos digitais universais (SANTOS, 2010, p.33).

O docente que media situações de aprendizagem com o discente, por meio dos recursos e possibilidades do meio digital entre plataformas de aprendizagem e diversas linguagens possibilita o diálogo; sendo possível perceber onde estão as dificuldades para encontrar alternativas e superar entraves, contribuindo assim, para construção de aprendizagens mais significativas.

Sendo facilitador da aprendizagem, o docente, poderá se aproximar mais dos discentes, quanto a função do professor quando assume a identidade de facilitador da aprendizagem.

Conforme aponta Gil (2008):

A postura mais centrada nos estudantes requer profundas alterações no papel do professor. Já está longe o tempo em que o professor era visto principalmente como fornecedor de informações. Hoje, ele é visto mais como facilitador da aprendizagem; como alguém que ajuda o estudante a aprender. (GIL, 2008, p.23)

Partindo do pressuposto supracitado, compreendemos o papel primordial que tem o docente no processo de mediação pedagógica discente; tendo em vista, que o processo de ensino e aprendizagem objetiva construir competências significativas; sendo assim, o docente exerce o papel de orientador/mediador do processo.

O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador. (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000, p.30).

Nessa perspectiva, são especificidades do professor como mediador da aprendizagem discente; conforme classificação de Moran, Masetto e Behrens (2000, p.30):

- ✓ Orientador/mediador intelectual;
- ✓ Orientador/mediador emocional;
- ✓ Orientador/mediador gerencial e comunicacional;
- ✓ Orientador/mediador ético.

Orientador/mediador intelectual: aquele que ajuda na escolha das informações mais importantes tornando-as significativas para os discentes, permitindo que aconteça de fato a compreensão, avaliando, conceituando eticamente, todo o processo cognitivo.

Orientador/mediador emocional: docente que motiva e incentiva seus alunos, sejam através de dinâmicas para trabalhar a autoestima dos discentes que precedem a aula assim como, poderá ocorrer na execução da aula.

Orientador/mediador gerencial e comunicacional: é a ponte entre a instituição, o discente e os demais grupos envolvidos, ou seja, a comunidade. A atuação do professor como orientador comunicacional e tecnológico propõe desenvolver formas de expressão e troca de linguagem.

Orientador/mediador ético: docente que ensina a valorizar o sujeito em uma integração pessoal e social, pois conforme compreendemos um bom educador faz a diferença.

Conforme Moran (2000) o professor que possui uma visão pedagógica inovadora pode utilizar-se de ferramentas da internet para melhorar sua integração desde a utilização de uma lista telefônica, como a criação de um homepage, todas são ferramentas atrativas para o público discente.

Assim sendo busca-se na educação um processo interativo que propõe um modelo no quais todos ensinam e aprendem; o aluno passa a condição fundamental de agente de construção do seu saber e o professor assume o papel de mediador, responsável por facilitar a transformação das informações em conhecimento.

Esta expansão tem produzido significativas mudanças no meio educacional, impulsionando e incentivando novas perspectivas a prática docente através das contribuições proporcionadas pelas ferramentas das tecnologias digitais; que contribuem para mediar o processo de aprendizagem discente considerando os estilos de aprendizagem identificados, através de ferramentas, softwares e diferentes linguagens no virtual.

Nesse contexto apresentamos a segunda seção de nosso trabalho onde estão compostos todos os capítulos e itens necessários do processo, construção, interação e socialização do percurso que realizamos para concretização de nossa pesquisa.

APROPRIAÇÕES DAS II SEÇÃO DESIGN METODOLÓGICAS

Cada tecnologia de comunicação tem características diferentes, podendo ser aplicadas em situações variadas, como no entretenimento ou na aprendizagem; será que estamos fazendo bom uso de todas as tecnologias, que já estão em nossas mãos, para atender as necessidades de adquirir conhecimento que nossa sociedade exige atualmente? (Fredric Litto; Aprendizagem a Distância, 2010, p.27).

CAPÍTULO IV

4. DESIGN METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pensando bem, não deve ser uma surpresa quando as pesquisas mostram que quem estuda a distância pode obter melhores resultados na aprendizagem que aqueles que estudaram presencialmente: EAD não depende unicamente da inspiração de um professor- é a consequência do trabalho integrado de uma equipe de profissionais. (Fredric Litto; Aprendizagem a distância, 2010, p.33).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Partindo da compreensão de que, para a realização de uma pesquisa, é necessário exercitar uma determinada prática, em resumo, uma metodologia. O design metodológico de nossa pesquisa apresenta os procedimentos vivenciados a partir dos conceitos e direcionamentos de nossa investigação, tendo em vista que a metodologia aplicada promove um método, ou seja, uma abordagem, conforme explicaremos adiante.

Nossa pesquisa foi embasada no método etnográfico, caracterizado sob os pressupostos teóricos da etnografia virtual, por ser uma metodologia utilizada para compreender as inter-relações entre as tecnologias da informação e comunicação em diversos contextos, dentre eles: interfaces, aplicativos, softwares e ferramentas, nos quais a simultaneidade operacionaliza uma abordagem para direcionar e caracterizar a investigação.

Nos itens a seguir, o(a) leitor(a) acompanhará as discussões que envolvem os pressupostos da pesquisa qualitativa, a abordagem que caracteriza e explica como acontece a etnografia virtual no contexto da imersão tecnológica, assim como o direcionamento necessário para se configurar o método etnográfico.

4.1.1 PESQUISA QUALITATIVA

As posições qualitativas são baseadas especialmente na fenomenologia e no marxismo. Por isso, em geral, podemos distinguir dois tipos de enfoques na pesquisa qualitativa, que correspondem a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas de compreender e analisar a realidade.

Assim sendo, para nossa investigação, a escolha metodológica foi a pesquisa qualitativa, tendo em vista que o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental como base do processo de análise de um problema; não pretende numerar ou medir unidade ou categorias homogêneas. (TRIVIÑOS, 1995, p. 79).

Sob o olhar na perspectiva da pesquisa qualitativa, Minayo (2009) afirma: “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das

representações e da intencionalidade e é objeto de pesquisa qualitativa dificilmente pode ser trazido em números e indicadores quantitativos”. (MINAYO, 2009, p. 21).

Ainda de acordo com a autora, não existe um *continuum* entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muitos propõem. Também não mais se atribui uma hierarquia em que as pesquisas quantitativas ocupavam um primeiro lugar, sendo “objetivas e científicas”, e as qualitativas teriam lugar no final da escala, ocupando um lugar auxiliar e exploratório, sendo “subjetivas e impressionistas”. (MINAYO, 2009, p. 21).

De acordo com Minayo (2009):

A pesquisa qualitativa tem a função de responder questões muito particulares, por isso se ocupa, nas Ciências Sociais, como sendo um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado; em outras palavras, o trabalho é realizado com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças e dos valores atitudinais. Para a autora esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte de realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 32).

Conforme propõe a função da pesquisa qualitativa, podemos perceber, nessa abordagem, a possibilidade de mediação entre o saber docente e discentes na plataforma MOODLE do curso pesquisado quando compartilhavam as atividades, interagem e socializam através das possibilidades de softwares e aplicativos, interpretando as ações no virtual “dentro e a partir da realidade vivida e partilhada” como explica Minayo (2009) quanto aos sujeitos pesquisados.

Sendo baseada nas questões fenomenológicas em estudo, a pesquisa qualitativa visa a uma compreensão mais aprofundada das questões, por isso, as contextualiza e reconhece seu caráter dinâmico.

A pesquisa qualitativa busca selecionar os elementos mais significativos para resolução de um problema de pesquisa, tendo em vista que as amostras qualitativas são intencionais.

No item a seguir, abordaremos o que caracteriza e como acontece a etnografia virtual no contexto da imersão tecnológica, vivenciada por sujeitos pesquisados.

4.2 ETNOGRAFIA VIRTUAL

A Etnografia virtual surgiu através de uma pesquisa realizada pela professora da Universidade de Surrey (Guildford, Londres), Christine Hine. A autora, atualmente, é uma das pesquisadoras mais reconhecidas e atuantes nos estudos vivenciados na internet, em especial, na etnografia virtual. De acordo com Hine, (2004, p. 40) a etnografia “é uma reconstrução analítica de cenários e grupos culturais que traz as crenças e as práticas”.

Hine, em seu livro *Etnografía Virtual*, realiza uma apresentação sobre uma investigação que realizou durante alguns anos, em que experienciou uma etnografia que se inicia a partir do Museu de História Natural de Londres e se prolonga diante das práticas de classificação e digitalização que realizam os botânicos, assim como os responsáveis pelo museu por meio de conexões heterogêneas.

A pesquisadora organizou o livro em duas partes, nas quais apresenta a obra, esclarecendo as concepções e os possíveis conceitos iniciais que se desdobraram até metodologia etnográfica. A metodologia de uma etnografia é inseparável dos contextos nos quais é empregada numa abordagem adaptativa que floresce e reflete sobre o método. A abordagem etnográfica objetiva fazer justiça à riqueza e complexidade da Internet, além de defender a experimentação dentro do gênero como uma resposta a novas situações. (HINE, 2005, p. 13).

Nesse sentido, Hine (2004) aponta que:

Os modelos de cultura e de artefato cultural são utilizados para fornecerem uma estrutura para pensar sobre dois aspectos do ciberespaço que podem ser observados como campos para um etnógrafo. Cada olhar sobre a internet sugere diferentes abordagens metodológicas e um conjunto distinto de problemas e vantagens. (HINE, 2004, p. 14).

A Etnografia tem como objetivo observar detalhadamente as estratégias experimentadas no uso das tecnologias, bem como nos sentidos construídos e reconstruídos em torno dessas formas culturais apreendidas. Também consiste na submersão do investigador no mundo estudado por um tempo determinado, em que toma nota das relações existentes, atividades e significações que se criam entre os

que interagem nos processos sociais em redes a fim de buscar compreender como se constitui a internet em seus usos localizados no cotidiano e de analisar as relações espaço temporais advindas de seu uso, promovendo uma descrição densa no processo.

O contínuo crescimento das interações em rede coloca em pauta grandes necessidades de pesquisas de campo, considerando-se que essas investigações são capazes de captar desejos e crenças de seus usuários, ao mesmo tempo em que reformulam as fronteiras de ação do pesquisador, o que favorece, assim, um maior envolvimento em ambientes virtuais e em interações reais.

Hine (2004) sugere que o conhecimento construído na internet pode ser tratado como um espaço, com suas normas e práticas, que devem ser estudadas como um artefato cultural, separadamente do mundo não mediado, no qual a Internet existe dentro de um contexto de vida da sociedade. A proposta de uma etnografia virtual assume como ponto de partida duas perspectivas complementares: a “Internet como cultura e como artefato cultural”.

Esse artefato está ligado intrinsecamente à aplicação da etnografia como metodologia de pesquisa, pois propõe principais linhas para refletir sobre as mudanças nos níveis metodológico e epistemológico, com o intuito de discorrer sobre a interpretação mediada pela internet e as tecnológicas digitais.

Conforme explica Miller e Slater (2001),

A internet não é um ciberespaço monolítico ou “um não lugar”. Em vez disso, ele é constituído por inúmeras novas tecnologias, utilizadas por diversas pessoas em muitas locações do mundo real. Consequentemente, há muito a ser ganho por uma abordagem etnográfica, através da investigação de como as tecnologias da Internet estão sendo compreendidas e assimiladas em algum lugar em particular. (MILLER e SLATER, 2001, p. 1).

Assim sendo, podemos compreender que a Etnografia Virtual é um método de olhar muito de perto, o qual se baseia em experiência pessoal e em participação, que geralmente envolvem três formas de coleta de dados: entrevistas, observação e documentos em inúmeros formatos. Estes, por sua vez, produzem três tipos de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que acabam por resultar em um único produto: a descrição narrativa, à qual se inclui ilustrações diversas,

gráficos, diagramas e artefatos que ajudem a contar “a história” delimitando a pesquisa em seu contexto.

Portanto, essa abordagem suscita do pesquisador um conjunto de questões e compreensão no espaço temporal, exigindo duas condições para o processo etnográfico: **o engajamento e a imersão virtual**. Desse modo, vivenciamos as duas condições propostas pela etnografia virtual durante o processo da coleta para a análise dos dados qualitativos na pesquisa realizada no ambiente virtual de aprendizagem no curso pesquisado, tendo em vista que a imersão virtual necessitava de engajamento diário quanto às questões de pesquisa.

Assim sendo, nos apropriamos do método etnográfico para realizar a abordagem qualitativa no processo da análise dos dados na plataforma pesquisada, conforme explicamos a seguir.

4.2.1 MÉTODO ETNOGRÁFICO

Para nossa coleta e análise de dados, utilizamos o método etnográfico, como propõe Hine (2004) em seu livro *Etnografia Virtual*. Assim, resumimos e explicamos esse método em quatro principais dimensões. É necessário, na realização do método etnográfico:

1ª- O deslocamento das relações para a dimensão do espaço do campo empírico;

2ª- A imersão exploratória entre as fronteiras da dimensão virtual em suas conexões, com o auxílio de ferramentas de análise discursiva e pragmática;

3ª- O envolvimento não extensivo da imersão no ambiente virtual para possibilitar o aprofundamento na qualificação das análises realizadas.

Assim sendo, optamos por uma dimensão descritiva a partir da observação sistemática online, a qual envolveu a interação mediada em conjunto com as práticas e as diversas linguagens no ambiente virtual de aprendizagem que analisamos.

4ª- Considerar a etnografia virtual em sua essência e caráter parcial, abordando a importância e dinamicidade das relações com o objeto de estudo da

internet como um artefato cultural no ciberespaço. “A internet e redes similares fornecem um campo naturalmente recorrente para estudar o que as pessoas fazem enquanto estão on-line”. (HINE, 2004, p. 18).

Quanto à possibilidade do campo a ser investigado, Hine (2004) delinea algumas considerações metodológicas:

(...) uma construção pós-acontecimento, o produto de um processo sobreposto, mas amplamente linear, de planejamento, coleta de dados, análise e escrita. O produto escrito raramente reflete a sequência dos acontecimentos, e considerações metodológicas que emergem durante a fase de coleta dos dados podem ser apresentadas como anteriores e até mesmo justificar decisões que a geraram. (HINE, 2004, p. 66).

O método etnográfico propõe especificação de questões investigadas que apontam a capacidade da internet em reestruturar as relações sociais no tempo e no espaço, visando à autenticidade experimentada pelos usuários ao estabelecer interações, socializações e nos discursos organizados a partir das declarações e percepções dos envolvidos no ciberespaço. O método propõe a distância física, mas a proximidade na imersão com os sujeitos no virtual é estreita o suficiente para com eles interagir e dar conta da investigação proposta.

4.3 PRESSUPOSTO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Partindo do contexto sociocultural e das ações dos sujeitos envolvidos na modalidade de Educação a Distância via internet (em que a plataforma para o processo de ensino e aprendizagem apresenta elementos de fundamental importância como: ferramentas, aplicativos, softwares e diversos recursos utilizados no contexto das novas tecnologias para a educação), compreendemos o sentido das possibilidades de uso desses recursos e aportes tecnológicos que são encontrados na imersão tecnológica, os quais vêm agrupá-los, a partir das possíveis competências e habilidades desenvolvidas pelos discentes imersos nessa dimensão, através das diversas linguagens no virtual.

Assim, percebemos as possibilidades existentes para uma aprendizagem que valorize as formas de aprender do discente. Portanto, considerando os

contextos teóricos e práticos de nossa problemática, formulamos nosso problema discorrendo sobre a seguinte incógnita:

O uso de aplicativos, interfaces, ferramentas e softwares em conjunto com as diversas linguagens, atendem aos estilos de aprendizagem, no virtual, dos discentes envolvidos na Educação a Distância?

4.4 OBJETIVO GERAL

Investigar os estilos de aprendizagem no virtual identificando as preferências dos discentes do curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal de Pernambuco e a sua relação com as possibilidades de uso do espaço virtual, através das múltiplas interfaces e em conjunto com as diversas linguagens propostas no ambiente virtual de aprendizagem.

4.4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar, através do CHAEA, a preferência dos estilos de aprendizagem dos discentes matriculados na disciplina de Gestão Educacional e Escolar do curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
- ✓ Analisar, através do Questionário Estilos de Uso do Espaço Virtual, a preferência dos estilos de uso online dos discentes na disciplina de Gestão Educacional e Gestão Escolar do curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
- ✓ Relacionar os estilos de aprendizagem discente com os estilos de uso do espaço virtual e com as possibilidades das interfaces em conjunto com as diversas linguagens;
- ✓ Comparar os resultados da convergência dos estilos de aprendizagem e do estilo de uso do espaço virtual.

4.5 HIPÓTESE

A valorização dos estilos de aprendizagem no virtual pode ser fator determinante das práticas de ensino e aprendizagem, considerando-se que as possibilidades de interfaces, em conjunto com as diversas linguagens, podem atender as preferências dos estilos de aprendizagem discente no virtual.

4.5.1 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÕES

As questões de pesquisa refletidas para a formulação da hipótese perpassaram as seguintes incógnitas:

- ✓ Quais são as preferências de aprendizagem dos discentes envolvidos na EAD?
- ✓ Que estilos de uso do espaço virtual são identificados nos alunos que realizam atividades através dos AVAs e que estão imersos no espaço virtual?
- ✓ Como os estilos de aprendizagem e de uso do espaço virtual se complementam na educação a distância?
- ✓ Quais os resultados da convergência comparativa entre os estilos de aprendizagem e do estilo de uso do espaço virtual?

4.6 POPULAÇÃO E AMOSTRA INVESTIGADAS

A pesquisa foi realizada com uma população caracterizada por alunos graduandos do 7º período do curso de Letras a distância da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de ambos os gêneros, com idade entre 22 a 50 anos e oriundos de instituições públicas de ensino.

A população da pesquisa foi selecionada no ambiente virtual de aprendizagem do curso a distância investigado. A obtenção do consentimento

aconteceu, inicialmente, por mensagens através da plataforma MOODLE e consequentemente por correios eletrônicos.

A amostra utilizada foi dividida em dois grupos:

✓ O grupo piloto para aplicação do questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem- CHAEA, visando ao processo inicial para a qualificação da pesquisa; e

✓ O grupo de aplicação do questionário Estilo de Uso do Espaço Virtual que, em conjunto com a coleta complementar do CHAEA, após a qualificação da pesquisa, complementou os demais dados obtidos e confirmou a versão final e pública.

Para a seleção da amostra, realizamos a técnica da amostra aleatória simples, tendo em vista a representatividade das respostas compartilhadas pelos sujeitos investigados na plataforma do curso, o que confirma uma amostra intencional da pesquisa qualitativa.

Portanto, tivemos uma amostra de banco de dados de 33 mensagens através de correio eletrônico, das quais tivemos a resposta de 26 questionários da população pesquisada, o que resultou num total de 52 questionários compartilhados através das ferramentas *Google Docs*, *Google Drive*, *SkyDrive* e Correio Eletrônico.

A seguir, discutiremos sobre os dois instrumentos de coleta utilizados na pesquisa:

O questionário CHAEA – **Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje**; e o **Questionário de Estilos e Uso do Espaço Virtual (QEUEV)**, conforme explicamos nos itens.

5. INSTRUMENTOS DE COLETA

5.1 DESCRIÇÕES DOS INSTRUMENTOS DE COLETA

Ler fornece ao espírito materiais para o conhecimento, mas só o pensar faz nosso o que lemos. (John Locke).

5.1.1 QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

A organização e reestruturação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem – CHAEA (**Anexo 2**), surgiu a partir do questionário em língua inglesa que, inicialmente, seguiu uma pirâmide de conceitos, buscas e análises que se iniciaram com Kolb (1976) a partir do seu Inventário de Estilos de Aprendizagem – IEA.

Assim sendo, em 1991, os espanhóis Alonso e Gallego, em parceria com Honey, adaptaram o CHAEA para língua espanhola e reorganizaram o questionário com elementos necessários ao contexto social e à realidade educacional.

O CHAEA passou a ser denominado **Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje**, cujos critérios definidos identificam os estilos de aprendizagem para a modalidade de ensino presencial; o que não significa dizer que não possa ser utilizado ou adaptado para a esfera virtual.

O instrumento de coleta CHAEA é um questionário anônimo composto por 80 questões, sendo distribuídas em colunas de 20 frases/perguntas que apontam a preferência individual de cada estilo identificado, conforme correspondência numérica. Porém é de extrema importância o cuidado do pesquisador em comparar e relacioná-lo com outro instrumento específico, evitando, assim, desvantagens ou debilidades possíveis no instrumento de coleta.

O instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário traduzido e adaptado para língua portuguesa pela pesquisadora brasileira Evelise Portilho no ano de 2003. Percebemos que a forma de analisar deve ser bastante criteriosa, considerando que a conferência das respostas é sinalizada pelos sinais (+/ mais ou -/ menos) conforme o original em Espanhol (CHAEA); dessa forma, a tradução não modificou o contexto, as relações, nem o objetivo do questionário.

Na concepção e fundamentação de Barros (2009) em relação ao CHAEA, o questionário se diferenciou do Inventário Estilos de Aprendizagem (IEA) de David Kolb (1976-1984) em dois aspectos: em primeiro momento, porque as descrições realizadas em torno das teorias dos estilos de aprendizagem revelam pontos detalhados, considerando-se que são baseados nas ações e diretivos; e, em segundo momento, porque as respostas enviadas ao CHAEA não devem ser

diagnosticadas como definitiva, mas sim como um ponto de partida, e não um fim. Por essa razão, consideramos que os resultados são pontos diagnosticados para possível tratamento e melhoria.

Nessa perspectiva, percebemos que a utilização do instrumento de coleta CHAEA confirmou algumas vantagens, as quais podem ser descritas por meio de três pontos essenciais que asseguram a coleta dos dados, conforme explicitamos:

- ✓ De forma geral, o questionário apresenta e determina, a partir das questões elaboradas, possíveis comportamentos que identificam as preferências dos estilos de aprendizagem;

- ✓ O instrumento é confiável por ter sido proveniente de outras experiências de pesquisas universitárias e, em sua reestruturação, foram realizadas provas de confiabilidade;

- ✓ Diversas pesquisas comprovaram o impacto pedagógico em diferentes contextos e níveis de trabalhos acadêmicos.

Devido às vantagens apontadas nas análises do CHAEA, pensamos na complexidade e no desafio de descrever o resultado da pesquisa, apenas com a identificação dos estilos de aprendizagem, conforme propõe o questionário.

Diante das coletas, sentimos a necessidade de realizar uma análise, a partir da identificação de formas e ações realizadas pelo sujeito no virtual. Assim, refletimos sobre como seria ou aconteceria a aprendizagem no espaço virtual: haveria algum elemento, além das tecnologias e da imersão em redes dos indivíduos, que identificasse como os indivíduos conseguem aprender nessa imersão tecnológica?

Partindo desse pressuposto e incógnita desenvolvida, decidimos utilizar outro instrumento de coleta para que pudéssemos identificar novas formas de aprender dos sujeitos imersos na plataforma do curso, visando a relacioná-las e compará-las com os estilos de aprendizagem nas dimensões educacionais apresentadas.

Assim, optamos pela utilização do Questionário de Estilo e Uso do Espaço Virtual, conforme descrevemos a seguir.

5.1 QUESTIONÁRIO DE ESTILO E USO DO ESPAÇO VIRTUAL

O Questionário de Estilo e Uso do Espaço Virtual (**Anexo 4**) foi elaborado por Daniela Melaré Barros em 2009 a partir de uma pesquisa que a mesma realizou. A investigação foi desenvolvida com o apoio do Departamento de Didática e Organização Escolar da UNED de Madrid-Espanha, junto à pesquisadora Dr^a Catalina Alonso, em conjunto com o Laboratório de Tecnologias Aplicadas a Educação, o LANTEC, da Unicamp, sob coordenação do pesquisador Dr. Sérgio Amaral.

Para realização da pesquisa, a autora utilizou os dois (2) instrumentos de coleta: o CHAEA e o questionário dos estilos de uso do espaço virtual (QEUEV), também validado pela Prof^a Dr^a Catalina Alonso.

Conforme dados conclusivos da pesquisa realizada, a autora relata que o questionário de uso do espaço virtual foi utilizado numa amostra de 326 sujeitos, cujo resultado apontou um índice de confiança de 95% com 5% de erro apenas. Assim, foi possível confirmar o objetivo da elaboração do questionário: identificar a tendência do estilo no uso do espaço virtual.

O QEUEV, assim como o CHAEA, traz instruções para o preenchimento, porém acrescido de um requisito que consideramos de suma importância: possibilita que o sujeito analisado realize comentários ou sugestões no final do questionário no que se refere ao seu uso e à sua forma de utilizar a internet.

A pesquisa realizada apresentou pressupostos de que o espaço virtual possuía características e elementos que possibilitavam o processo tanto de ensino como de aprendizagem, assim como as novas formas de apreensão das informações em redes desenvolviam competências e habilidades nos envolvidos; portanto, era necessário que fossem estabelecidas diretrizes que auxiliassem o uso do virtual como sendo um espaço educativo. Assim sendo, o objetivo da investigação pretendeu compreender questionamentos de como se utiliza e se aprende no espaço virtual e quais estilos de aprendizagem podem ser caracterizados nesse novo espaço.

Partindo desse pressuposto e confiabilidade do instrumento de coleta, decidimos utilizar o questionário em nossa pesquisa para atender os objetivos específicos mencionados no design de apropriações metodológicas.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Os procedimentos metodológicos dizem respeito às formas de organização dos dados e aos passos empreendidos para a produção de inferências explicativas ou de descrição da investigação experienciada. Assim, descrevemos conforme etapas e características definidas no processo metodológico da pesquisa.

6.1 A PRIMEIRA ETAPA

Nesta etapa, tivemos nosso primeiro acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem sob o gerenciamento da plataforma MOODLE, mediante a autorização (**Anexo 1**) do coordenador do curso para realização da pesquisa.

Assim, iniciamos nossa busca percorrendo uma leitura sobre o Projeto Político Pedagógico da Instituição autorizada, a fim de compreendermos como estava sendo vivenciada a modalidade de EAD diante do contexto para descrevermos o campo empírico da pesquisa; em seguida, realizamos uma observação sistemática no AVA visando à compreensão supracitada.

Para maior entendimento, realizamos uma descrição do campo empírico da pesquisa e, no decorrer da discussão, um relato do processo da observação sistemática e das etapas da pesquisa, conforme descrevemos nos itens a seguir;

6.1.1 CAMPO EMPÍRICO

O campo empírico escolhido para realização da pesquisa tem como Instituição Mantenedora a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O AVA é gerenciado pela plataforma MOODLE – sistema de gestão de ensino (Course Management System-CMS ou Learning Management System- LMS), em que as informações são armazenadas em bancos de dados.

O sistema conta com traduções para cinquenta (50) idiomas diferentes, dentre eles, o português (Brasil), o espanhol, o italiano, o japonês, o alemão, o chinês, entre outras línguas. Para utilizar um ambiente MOODLE, é necessário ser

usuário cadastrado, exceto se o professor ou coordenação do curso permitir acesso de visitantes – como é o caso de liberações para pesquisadores, entre outros membros.

Conforme Projeto Político Pedagógico (PPP) do E-letras, o curso de Graduação em Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa é vivenciado na modalidade à distância e possui 20% das aulas presenciais. O curso é ofertado nos polos de apoio presencial aos Cursos a Distância através do Sistema de Informação da Universidade Aberta do Brasil (SisUAB). O objetivo principal é sistematizar as informações referentes à UAB em relação a seus polos, mantenedores e colaboradores, bem como às IES e cursos.

Os dados dos cursos a distância atualizados, conforme propõe o SisUAB, permitirão um acompanhamento fidedigno das condições de infraestrutura dos polos e do seu potencial de expansão. Portanto, é recomendado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que a Plataforma tenha acesso mais restrito, a fim de garantir a credibilidade de todas as informações depositadas (SisUAB, 2009).

Segundo o projeto pedagógico de curso superior de graduação, o curso responde ao Edital de Seleção UAB N.1/2006/SEED/ME e apresenta para apreciação o assim denominado “CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS A DISTÂNCIA” (E-Letras), modalidade educacional prevista no Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, em sua Diretriz Curricular Nacional do Curso de Letras.

O diploma dos licenciados no E-Letras será equivalente ao diploma dos licenciados em Letras (Licenciatura)/Língua Portuguesa na modalidade presencial, conforme o Decreto nº 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/2005, tendo validade nacional. Assim, em nível de graduação, o Departamento de Letras é pioneiro na UFPE. Envolvido com a formação de recursos humanos para o ensino de Português e de Literaturas de Língua Portuguesa, oferece o aqui mencionado Curso de Graduação Licenciatura em Letras a Distância, cujo início se deu em 25 de fevereiro de 2008.

A iniciativa é resultado do atendimento ao Edital N.1, de 20 de Dezembro de 2005 (Decreto Nº 5800, lançado pela Secretaria de Educação a Distância – MEC-SEED), para a aprovação de cursos superiores nessa nova modalidade educacional. Em 13 de abril de 2006, a UFPE passa, então, a integrar o conjunto das 36

universidades federais proponentes de cursos de graduação na modalidade de educação à distância (EAD).

A adesão imediata de alguns professores do Departamento de Letras foi declarada na reunião de aprovação do Projeto, o que promoveu a inclusão destes no Sistema UAB para cadastros de bolsistas – “professores pesquisadores”, para recebimento de bolsa FNDE – atualmente, CAPES desde dezembro de 2006.

A Coordenação do Curso deu início, então, às atividades de planejamento da produção de conteúdo pedagógico para o ambiente virtual de aprendizagem, a ser desenvolvido em 2007. A carga horária total do curso é de 2.865 horas, com tempo de integralização de oito (8) semestres no mínimo e quatorze (14) semestres no máximo, tendo o curso se iniciado em 2008.1.

Paralelamente ao processo de seleção das universidades para a oferta de cursos a distância pelo Sistema UAB, as Prefeituras Municipais passaram por semelhante Edital do MEC, para concorrência pública à função de Polo de Apoio Presencial aos cursos a distância/UAB, propostos pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O resultado da seleção gerou uma lista de “polos parceiros” designados pelo MEC para cada instituição da UAB1, a qual corresponde ao primeiro Edital, ficando a UFPE com os municípios de Ipojuca, Limoeiro, Pesqueira e Trindade (divulgado no D.O.U. de 31/10/06, Seção 3 – páginas 37 a 46). (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E-LETRAS, 2008).

6.1.2 OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

Na observação sistemática no MOODLE, percebemos que a organização, o planejamento da disciplina e a ementa priorizam a discussão e análise das concepções de organização e gestão escolar (diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas), numa compreensão mais geral da cultura organizacional quanto ao conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento dos indivíduos em particular.

De acordo com o Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional – DAEPE (2011), a organização e planejamento da disciplina, assim

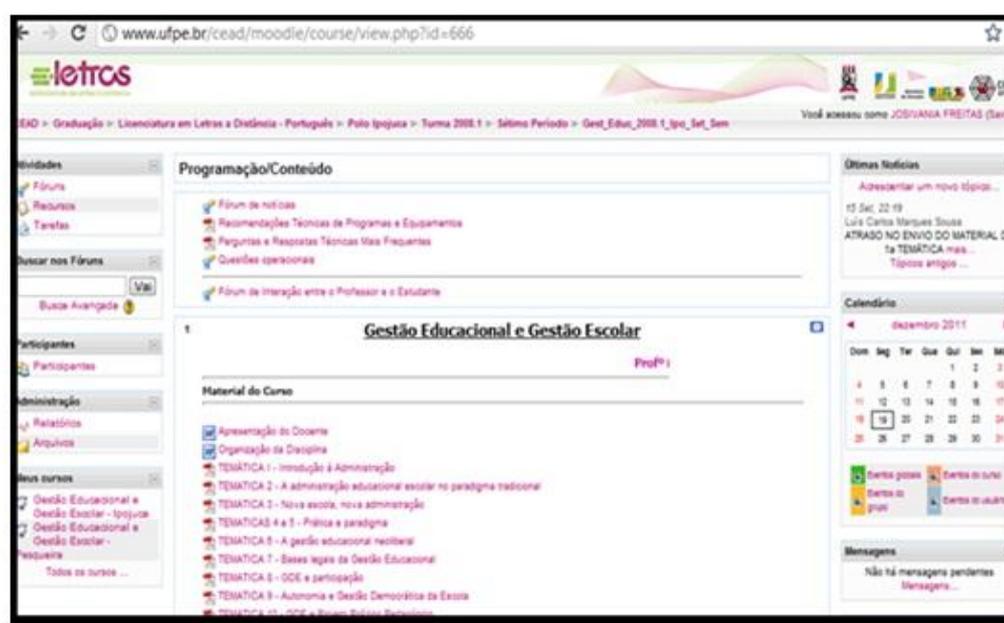
como sua carga horária, correspondia a 60 horas/aula. Os objetivos específicos para disciplina foram:

- ✓ Contextualizar a evolução histórica da administração geral e educacional;
- ✓ Relacionar as principais bases teóricas da administração e sua influência na área educacional;
- ✓ Explicitar as tendências atuais da gestão educacional e suas transformações no cenário político da educação na contemporaneidade;
- ✓ Refletir sobre o funcionamento e organização do espaço escolar; e
- ✓ Analisar os desdobramentos dos novos paradigmas na prática da gestão da escola pública.

Assim sendo, a observação sistemática permitiu a coleta das telas discursivas nos fóruns temáticos, na disciplina Gestão Educacional e Gestão Escolar, vivenciados pelos discentes matriculados no curso; mas, trataremos desse tópico na análise dos dados, posteriormente.

A observação permitiu investigar os estilos de aprendizagem discentes no virtual através da plataforma MOODLE, conforme apresentamos na figura 2.

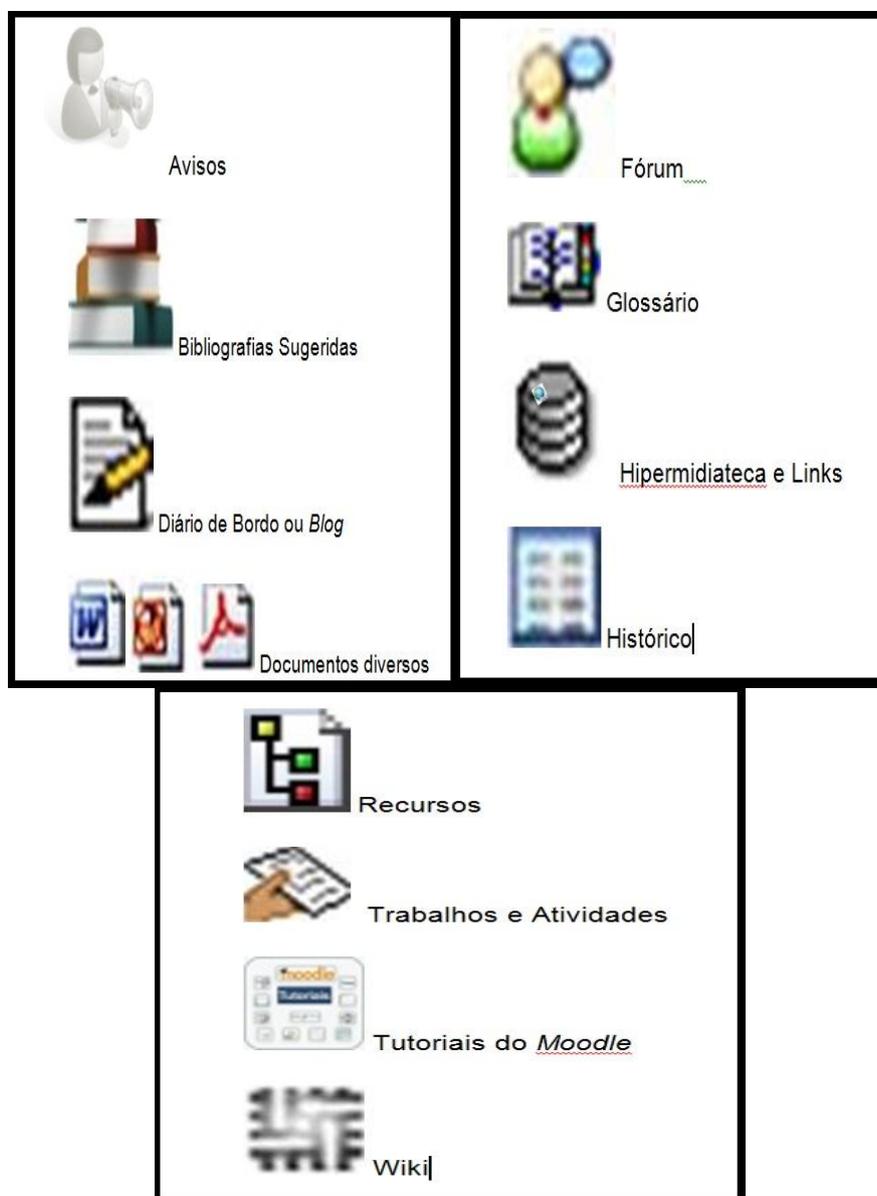
Figura 2- Tela 1- Plataforma MOODLE



Fonte: www.ufpe/cead/moodle, 2011.

Considerando que nossa pesquisa tem como hipótese as possibilidades de uso de aplicativos, interfaces, ferramentas e demais recursos tecnológicos, apresentamos as possibilidades que foram utilizadas pelo docente para o processo de ensino e aprendizagem na plataforma MOODLE do curso investigado, visando a identificar os estilos de uso no virtual, conforme apresentamos nas telas das figuras 3 e 4 abaixo:

Figura 3- Telas 2- Ferramentas e Recursos do MOODLE



Fonte: www.ufpe/cead/moodle, 2011.

Figura 4- Telas 3- Interfaces e Aplicativos da web 2.0



Fonte: www.ufpe/cead/moodle (2011)

A partir da plataforma apresentada, realizamos a verificação das informações disponíveis no AVA e as diversidades de linguagens utilizadas no processo entre discentes e docentes. Assim sendo, iniciamos o envio de mensagens individuais aos matriculados na disciplina Gestão Educacional e Escolar para participação na pesquisa. Contudo, não houve feedback ao convite através de mensagens no MOODLE pelos longos 20 dias do mês de setembro de 2011.

Após o ocorrido, seguimos para a segunda etapa, sistematizando e organizando novas estratégias para reforçar o convite aos sujeitos, conforme descrevemos a seguir.

6.2 A SEGUNDA ETAPA

Nesta etapa, colocamos em prática os procedimentos estratégicos, pensados e (re)elaborados a partir das possibilidades de ferramentas, aplicativos e softwares

observados na plataforma MOODLE, visando à confirmação dos sujeitos para participação na pesquisa.

Nesse processo, elaboramos uma tela com as possibilidades diversas de redes sociais e enviamos aos alunos matriculados no curso em pauta o convite para a participação na investigação.

6.2.1 PARTICIPAÇÃO DISCENTE NA PESQUISA

Objetivando a aceitação dos discentes para participação na pesquisa, foi necessário, inicialmente, além de enviar o convite através de mensagens individuais no AVA (sem resposta inicial), também solicitarmos a aceitação para participar da pesquisa por e-mail, considerando-se que o acesso à sala de aula virtual acontecia com maior frequência, a partir de cobranças do **Docente 2**, identificado como professor-tutor pelo sistema UAB, através das redes de relacionamentos e compartilhamentos da web 2.0, entre elas: **Facebook, Twitter, Blogs e Youtube**, como também através de e-mails, conforme informado pelo professor 1 da disciplina (após a autorização para a pesquisa).

Foram encaminhados, nesse processo, momentos procedimentais conforme descrevemos a seguir:

Primeiro momento – fizemos um e-mail específico para a realização da investigação em que o login definido ficou: **pesquisaestiloaprendizufpe@gmail.com**, e cujo objetivo foi compartilhar os documentos da pesquisa através dos aplicativos utilizados no processo de envio.

Segundo momento – enviamos o convite aos 33 discentes matriculados do curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal de Pernambuco para participação da pesquisa, através do e-mail da pesquisa produzido.

Terceiro momento – conforme eram enviadas as confirmações para participação na pesquisa, realizávamos os compartilhamentos dos questionários,

inicialmente o CHAEA e, logo em seguida, o questionário de estilo e uso do espaço virtual.

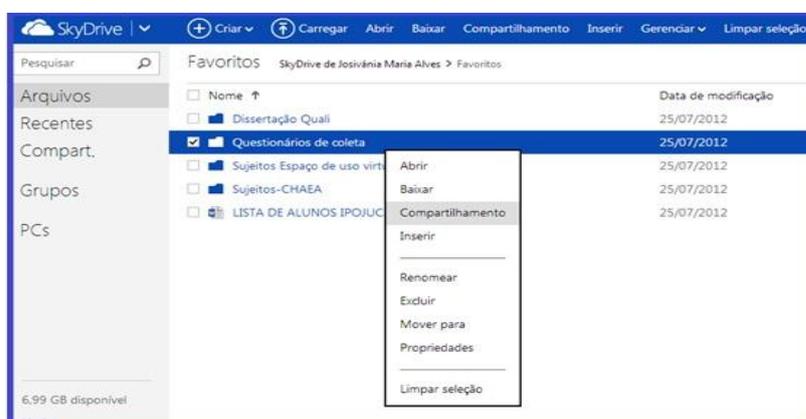
Inicialmente, o compartilhamento aconteceu através do **Google Docs**, mas, no decorrer do processo, o aplicativo migrou para o **Google Drive** e, devido à migração, alguns dos sujeitos aderiram ao pacote de serviço de armazenamento. No processo também foi necessário utilizar o aplicativo **SkyDrive** e conseqüentemente o **E-mail**, tendo em vista a dificuldade inicial revelada por alguns sujeitos, mas sanada no decorrer da coleta.

Os demais sujeitos participantes da pesquisa que revelaram algumas dificuldades no processo tiveram dificuldades por possuírem uma única conta e-mail, em que o servidor do mesmo dispunha de possibilidades apenas através do pacote Microsoft configurado no **Windows Live ID** (Hotmail); assim, o envio aconteceu através do e-mail, conforme solicitado pelos sujeitos.

Por outro lado, os sujeitos com mais apropriação tecnológica preferiram compartilhar as respostas de duas formas ao mesmo tempo: **Google Drive e SkyDrive**, sendo uma ferramenta para cada tipo de questionário, tendo em vista que utilizavam os dois aplicativos ou mais formas de compartilhamentos em redes através de suas contas.

Contudo, para as dificuldades que foram apresentadas, disponibilizamos possibilidades como: tutoriais dos aplicativos em vídeos e slides (produzido pela pesquisadora no mês de setembro/2012), o que facilitou a resposta imediata de muitos e uma colaboração maior dos sujeitos pesquisados, conforme apresentamos um exemplo através da [figura 5](#), a seguir.

Figura 5- Tela 4- Tutorial SkyDrive



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Todos esses aplicativos que utilizamos na coleta foram orientados e descritos para os sujeitos participantes das formas apresentadas, como também por e-mail, em que foi informada a credibilidade e a ética da pesquisa em não expor a identidade dos mesmos e explicado cada aplicativo, sua utilidade e características conforme descrevemos, a saber:

O **Google Docs** – utilizamos o aplicativo Google Docs, que faz parte da ferramenta Google Apps Education Edition, por ser um pacote de aplicativos do Google que funciona exclusivamente online e é compatível com sistemas operacionais como: OpenOffice.org/ BrOffice.org, KOffice e Microsoft Office. O Gdocs é composto por um processador de texto, um editor de formulários, um editor de planilhas e um editor de apresentações os quais permitem que os usuários possam criar e editar diversidades de documentos online, ao mesmo tempo em que colaboram em tempo real com outros usuários no processo.

Além do processo de colaboração em tempo real, esse aplicativo possui o recurso da portabilidade de documentos, o que permite a edição do mesmo documento por mais de um usuário, assim como para publicação direta em blog.

Conforme verificamos, no GDOCS, é possível a compilação em PDF dos aplicativos, assim como o suporte a 15 formatos de arquivos, conforme descrevemos na sequência numérica:

1. Microsoft Word (DOC e DOCX)
2. Microsoft Excel (XLS e XLSX)
3. Microsoft PowerPoint (. PPT e PPTX.)
4. Open Document Format (ODT e. ODS)
5. Adobe Portable Document Format (PDF)
6. Páginas Apple (PÁGINAS)
7. Adobe Illustrator (AI)
8. Adobe Photoshop (PSD)
9. Tagged Image File Format (TIFF)
10. Autodesk AutoCad (DXF)
11. Scalable Vector Graphics (SVG)
12. Post Script (EPS, PS)
13. TrueType (TTF)
14. XML Paper Specification (XPS)
15. Tipos de arquivo (ZIP e RAR). (GOOGLE.COM, 2011).

O **Google Drive** é uma expansão de aplicativos de produtividades para armazenamento e sincronização de arquivos compartilhados. O Google Drive passou a abrigar o Google docs em abril de 2012. Assim sendo, oferece aos usuários, através de aplicações de produtividade, uma edição de diversidades de documentos por ser considerada uma “evolução natural” em rede, uma vez que, quando é ativado, substitui/migra a **URL docs.google.com** para **drive.google.com**, mantendo um armazenamento do Gmail em 10 GB.

O **SkyDrive** é um aplicativo de armazenamento pertencente a Windows Live da Microsoft. A função da ferramenta é hospedar e armazenar qualquer tipo de arquivo. Para utilização desse recurso, basta ter uma conta e-mail Windows Live ID(Hotmail). O SkyDrive armazena até 7 GB, carregando arquivos de até 50 MB.

Durante a coleta dos dados, através dos aplicativos escolhidos, mantivemos os contatos necessários para orientação do preenchimento dos instrumentos de coleta, como também das ferramentas escolhidas pelos sujeitos para compartilhar as respostas. Dessa forma, compartilhamos **33 questionários CHAEA** e **33 questionários estilo de uso do espaço virtual**.

No processo foram apresentadas dificuldades por alguns sujeitos para responder os questionários através dos aplicativos escolhidos para recolha dos dados. Oito (8) dos sujeitos desistiram de responder a pesquisa e justificaram, por e-mail, que estavam desistindo porque não conheciam as ferramentas em questão, apenas as da Educação a Distância; e outros porque só participavam do curso por alguns motivos, conforme explicaram:

Primeiro porque realizaram o vestibular, foram aprovados e não perderiam a oportunidade. Segundo, já que acreditavam que, por ser a distância, o curso seria mais fácil e teria professores e técnicos capacitados para ensinar informática, pois, conforme compreenderam, para se fazer um curso a distância teriam direito a profissionais aptos para ensiná-los a utilizar as tecnologias. Terceiro porque os professores-tutores presenciais orientavam e ajudavam nos polos de ensino a baixar os anexos dos documentos e faziam seus perfis em redes sociais.

Conforme relataram, os professores, também denominados de tutores-virtuais, os ajudavam a entender os conteúdos exigidos. Por último, outros discentes afirmaram que, aos poucos, estavam aprendendo a conviver com as tecnologias

(mesmo sem nenhuma ajuda técnica), tendo em vista a exigência das profissões exercidas: professores, gestores e técnicos administrativos pedagógicos – o que revela as “dificuldades” de uso das tecnologias no processo; além disso, mencionavam a obrigatoriedade em concluir o curso e em se dedicar aos estudos para tal, o que os fazia desistir, assim, da participação na pesquisa.

Logo após a justificativa, não houve mais retorno dos mesmos. Assim sendo, refletimos sobre uma possível “ausência” da apropriação tecnológica no contexto exigido. Esse grupo de sujeitos correspondia a uma população com faixa etária entre 35 a 49 anos.

6.3 TERCEIRA ETAPA

Nesta etapa aplicamos o questionário CHAEA, através do compartilhamento com os sujeitos, conforme a escolha do aplicativo e ferramenta de acordo com as devidas orientações de preenchimento, como descrevemos a seguir.

6.3.1 APLICAÇÃO DO CHAEA

Iniciamos o compartilhamento do CHAEA no mês de novembro de 2011, sendo finalizadas as coletas em setembro de 2012.

Dessa forma, tivemos as seguintes respostas compartilhadas pelas ferramentas e aplicativos:

✓ Tivemos uma coleta de **26** questionários CHAEA respondidos em diferentes aplicativos e por e-mail.

✓ Dos 26 questionários respondidos, **10** sujeitos enviaram pelo Google Docs e Google Drive, **09** pelo Google Drive e **07** por e-mail.

6.4 QUARTA ETAPA

Nesta etapa aplicamos o questionário estilo e uso do espaço virtual, conforme a escolha da ferramenta e aplicativo informado pelo sujeito, com as devidas orientações para o preenchimento; assim, descrevemos o processo a seguir.

6.4.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE ESTILO E USO DO ESPAÇO VIRTUAL

Iniciamos o compartilhamento do questionário estilo e uso do espaço virtual em abril de 2012, sendo finalizadas as coletas em dezembro de 2012. Assim sendo, tivemos os seguintes compartilhamentos das respostas pelos diversos aplicativos e ferramentas:

- ✓ Coletamos **26** questionários de estilo e uso do espaço virtual respondidos em diferentes aplicativos e por e-mail.
- ✓ Dos 26 sujeitos, **16** enviaram pelo SkyDrive e Google Drive, **07** pelo Google Drive e **03** por e-mail.

De acordo com as descrições das etapas estabelecidas, apresentamos a seguir o **Capítulo V**.

Nesse capítulo, discorreremos sobre as análises dos resultados da pesquisa, que teve como objetivo geral investigar os estilos de aprendizagem no virtual, identificando as preferências dos discentes no curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal de Pernambuco e a sua relação com as possibilidades de uso do espaço virtual, através das múltiplas interfaces e em conjunto com as diversas linguagens propostas no ambiente virtual de aprendizagem, conforme descrevemos na sequência.

CAPÍTULO V

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Não sou possuidora da “grande verdade”, mas tenho a certeza de um fragmento de evidência.

5.1 ANÁLISE DOS FÓRUNS DE DISCUSSÃO

Realizamos a observação sistemática no curso a distância E-letras/UFPE a partir de 15 de setembro/2011 e finalizamos em 30 de janeiro/2012, visando a, no contexto geral, relacionar os estilos de aprendizagem discente com os estilos de uso do espaço virtual e com as possibilidades das interfaces juntamente às diversas linguagens, a partir da participação nos fóruns dos discentes.

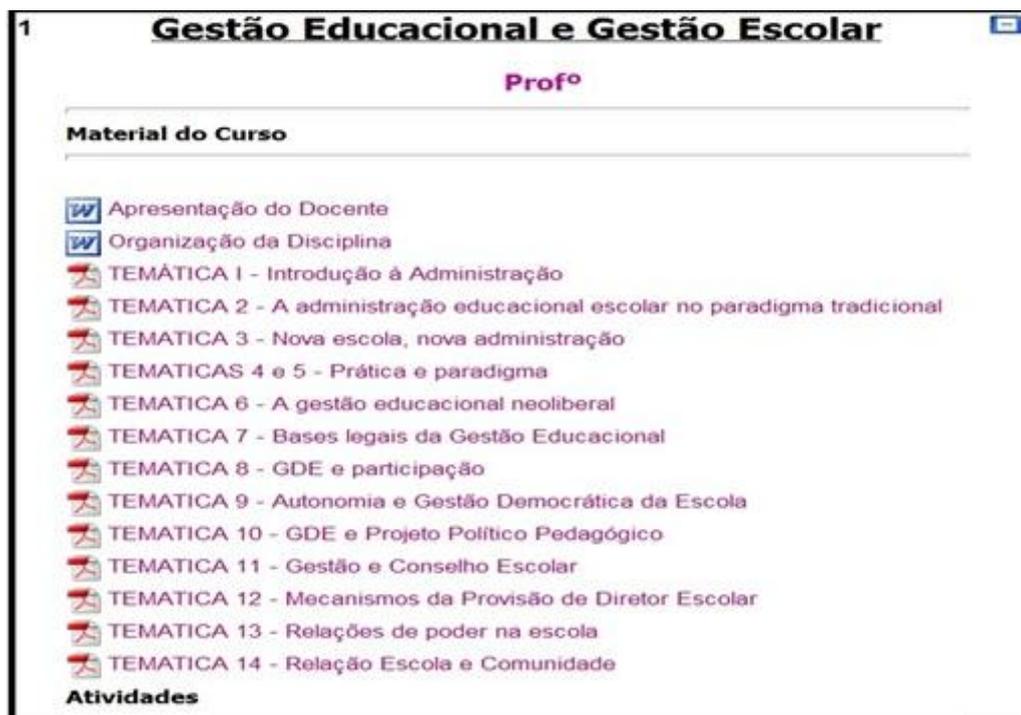
Inicialmente, analisamos os quatorzes (14) fóruns de discussão no AVA. Nesse período, todos foram temáticos e não houve utilização de outras ferramentas ou possibilidades pelo primeiro docente, nem apresentação do mesmo no fórum. O docente em questão, caracterizado nessa plataforma como professor-pesquisador, também denominado executor da disciplina, realizou apenas a apresentação formal no perfil do usuário.

As demais possibilidades como aplicativos, softwares e ferramentas no AVA foram administrados e orientados pelo segundo docente, denominado neste ambiente de aprendizagem como tutor virtual, o qual – de acordo com seu perfil, um pedagogo e pesquisador na área tecnológica no nível de mestrado pela Universidade Federal de Pernambuco – assumiu a sala de aula virtual durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Apresentamos a seguir a **figura 6**, contendo o material do curso na sala de aula virtual, elaborado e disponibilizado com a colaboração do primeiro docente, porém apenas como determinação acadêmica hierárquica, já que o docente 1 era professor titular do curso e apenas ele pode enviar materiais com determinados formatos; o professor-tutor-pesquisador não tinha autorização para realizar essa função durante o período da disciplina.

Assim sendo, a atuação do docente 1 foi especificamente a de anexar os arquivos no início do curso na plataforma; os demais processos para usos e compartilhamentos foram realizados pelo docente 2, através de compartilhamentos de links, softwares, aplicativos e demais possibilidades disponíveis nas laterais do MOODLE.

Figura 6- Tela 5- Estrutura do Material Didático do Curso



Fonte: www.ufpe/cead/moodle,2011.

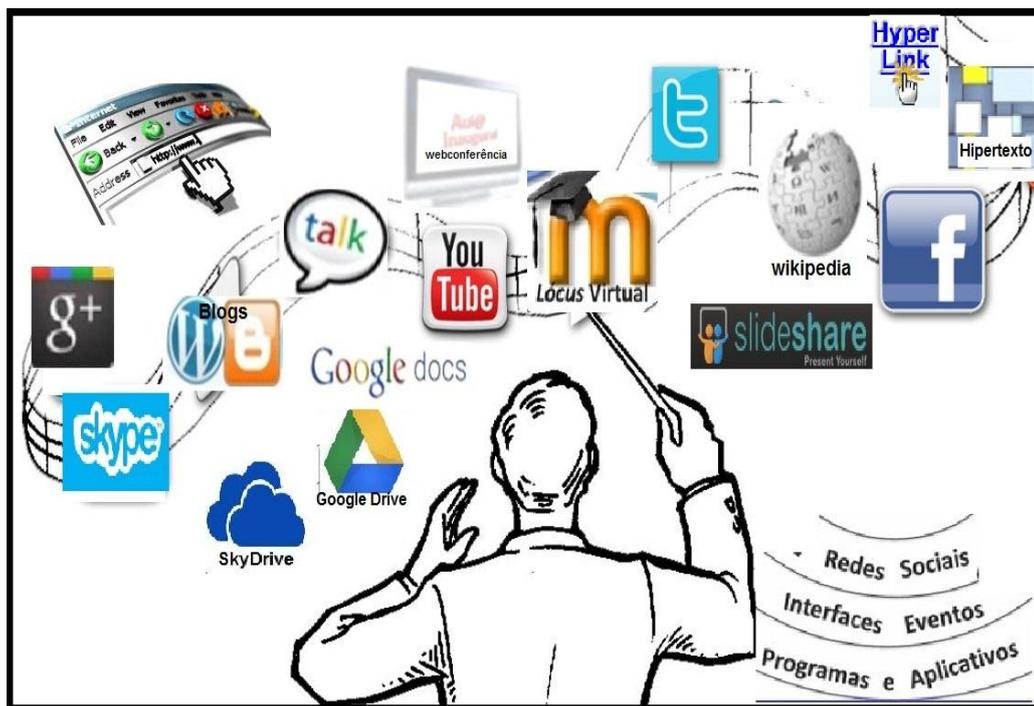
Temos, na figura 6, todos os fóruns da disciplina Gestão Educacional e Gestão Escolar que foram abertos pelo professor executor 1, conforme descrito; em seguida, houve uma única forma de discussão nos dois polos de aula virtual.

Os materiais do curso tiveram arquivos em formato de PDF e WORD e link para realização de Atividades disponibilizada pelo primeiro docente. Enquanto que o **segundo docente**, assumira a disciplina para disponibilizar as possibilidades de compartilhamentos. Interação e socialização no processo de ensino e aprendizagem pelo docente.

No processo todas as temáticas foram vivenciadas nos fóruns, sendo abertas para discussão a cada cinco (5) dias no período de três meses, com o intuito de promover interação entre os discentes.

Assim, percebemos, na sistematização da observação no AVA, que não era determinado pelo docente 1 um prazo para participação nos fóruns, conforme é possível perceber nos extratos, a partir das categorias elencadas posteriormente em nossa análise.

Figura 7- MOODLE e as Interconexões dos Recursos Tecnológicos



Fonte: imagens Google adaptada, dados da pesquisa, 2012.

Conforme observação, percebemos que os objetivos elencados para a disciplina foram alcançados, considerando-se que era uma disciplina teórica e que o acervo de materiais disponibilizado correspondia ao currículo exigido na grade curricular da IPES investigada – o que contribuiu para coleta e análise dos fóruns de discussão no MOODLE.

Quanto às possibilidades dos aplicativos, ferramentas, interfaces, redes sociais e softwares (figura 7), os resultados responderam as interconexões com os estilos identificados no espaço virtual, conforme proposto nos objetivos elencados nesta investigação.

Conforme o contexto vivenciado nesta pesquisa como sendo Educação a Distância, não percebemos nenhuma transferência do que se faz no presencial para o virtual como alguns autores compreendem, apontam e defendem no que diz respeito às terminologias EAD e Educação Online.

Podemos perceber que, no ambiente virtual investigado, não houve problemas no processo de socialização, interação e colaboração em redes, nem na prática docente; tampouco no processo de colaboração, interação e descobertas de aprendizagens discentes no uso dos diversos recursos disponibilizados e

compartilhados no lócus virtual MOODLE para interconexão da identificação para as análises dos estilos de aprendizagem no virtual.

As possibilidades de uso das ferramentas no virtual e o conjunto das diversas linguagens foram vivenciados, o que favoreceu, positivamente, nossa pesquisa diante de nossas expectativas e hipótese elencadas.

Nesse sentido, respaldamos nossa análise nos fóruns de discussão para categorizar as discussões conforme os fóruns temáticos, considerando as convergências dos estilos no virtual vivenciados na plataforma observada; dessa maneira, a partir da relação, também os comparamos com os resultados das interconexões dos estilos de aprendizagem e do estilo de uso do espaço virtual.

Pensando nas interconexões dos estilos de aprendizagem, as categorias de análise etnográfica dos resultados foram elaboradas da seguinte forma:

- ✓ **Categoria A- Estilo Ativo;**
- ✓ **Categoria B- Estilo Reflexivo;**
- ✓ **Categoria C- Estilo Teórico e;**
- ✓ **Categoria D- Estilo Pragmático.**

Todas estas foram mencionadas e explicadas no desdobramento do aporte teórico da investigação. Portanto, foram elencadas a partir das subcategorias definidas no processo da pesquisa conforme quadro a seguir:

Quadro 4- Categorias e Subcategorias de Análise

Categorias de análise	Subcategorias de análise
A- Estilo Ativo	A-Participação Online
B- Estilo Reflexivo	B- Busca de Pesquisa
C- Estilo Teórico	C-Organização e Planejamento
D- Estilo Pragmático	D- Produção da Aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

As subcategorias de análise foram pensadas a partir dos extratos/telas dos fóruns, que, por se tratar de uma disciplina extremamente teórica, necessitavam de alguns desdobramentos estratégicos por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme coletamos e analisamos o ambiente virtual de aprendizagem, anexamos alguns dos extratos relacionados às categorias no processo, para posteriormente, na análise dos questionários, elencar as subcategorias relacionando-as, conforme convergência dos estilos de aprendizagem dos discentes no curso de graduação a distância.

Assim sendo, foi possível identificar as preferências dos estilos de aprendizagem discentes no AVA. Para tanto, foi necessário coletar as discussões através das telas que seguem identificadas nas análises.

Iniciamos a análise dos resultados a partir dos fóruns vivenciados pelos discentes e conforme propõe o método etnográfico para as análises, considerando-se as relações que são estabelecidas nas interações e colaborações nas discussões vivenciadas online.

Para tanto, discorreremos nossas inferências respaldadas nos autores referenciados a partir das Telas 6. No decorrer da análise, apresentamos os gráficos com a confirmação apontada através da aplicação do CHAEA, a saber:

Figura 8- Telas 6 - Categoria A- Estilo Ativo

SEA 1	<p>Re: TEMÁTICA 10 - GDE E PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO por -segunda, 12 dezembro 2011, 17:33</p> <p>Prezado colegas:</p> <p>Sabemos ainda que infelizmente que a maioria das escolas públicas do nosso estado, não possuem projeto político pedagógico, ou se possuem por outro lado, ele é descontextualizado e não existe uma participação democrática por parte da comunidade escolar, escola e família, no qual dificulta o resultado de sucesso. Concordam?</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Editar Responder</p>
SEA 5	<p>Re: TEMÁTICA 10 - GDE E PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO por -domingo, 18 dezembro 2011, 16:16</p> <p>Infelizmente embora o Projeto Político Pedagógico seja um dos principais instrumentos para a organização e definição de atividades na escola, sua construção deve ser feita com a participação coletiva, para que possa atender tanto as necessidades da escola, como as de sua comunidade, mas vemos que nem sempre isso ocorre.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Editar Responder</p>

SEA 10	Re: TEMATICA 10 por - quinta, 12 janeiro 2012, 21:00
<p>Esta temática reflete acerca da materialização e efetivação da gestão democrática educacional/escolar dentro do contexto, onde a escola é autônoma na participação dos processos de regimento democrático, do Projeto Político Pedagógico, da eleição para diretor, nas assembleias, conselhos, grêmio estudantil e reuniões de pais e mestres. Dessa forma, possibilitando a todos que formam a escola, um maior envolvimento e participação nas decisões no âmbito escolar.</p> <p style="text-align: right; color: #800080;">Mostrar principal Editar Responder</p>	
SEA 6	Re: TEMATICA 10 por - quarta, 25 janeiro 2012, 19:35
<p>Concordo plenamente com voces ,o que nos resta é esperar e fazer que a democratização aconteça e seja efetivada em todos os espaços escolares dentro e fora dela.</p> <p style="text-align: right; color: #800080;">Mostrar principal Editar Responder</p>	

Fonte: www.ufpe/cead/moodle, 2011.

Percebemos, no contexto da discussão, que o Sujeito Estilo Aprendizagem 1 (SEA 1) instiga mais comentários, quando incita os demais alunos no fórum temático apresentado a opinarem sobre o contexto discutido no processo de interação entre os pares no AVA.

Os sujeitos Estilo Aprendizagem **SEA 5**, **SEA 10** e **SEA 6** interagem colaborando com **SEA 1** e socializam opiniões acerca da temática, “eliminando” a emissão e recepção unidirecionais do modelo existente que perpetua “um-todos” (SILVA, 2003, p. 63).

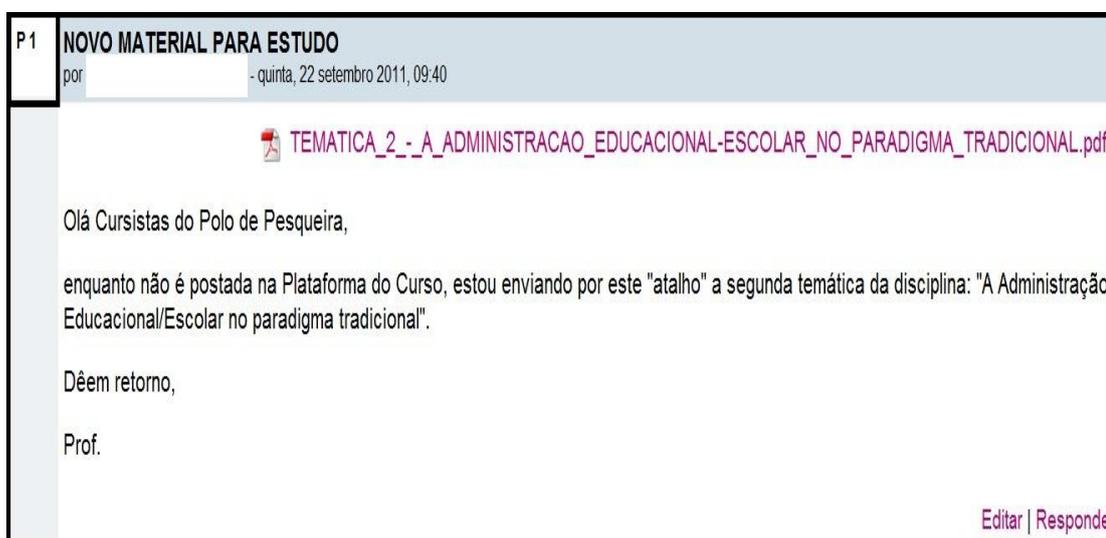
Diferentemente do que percebemos, no fórum de aprendizagem pesquisado a característica do perfil discente concebe a forma de aprender no estilo ativo, já que se envolve no processo de aprendizagem, gosta, e convive com diversos assuntos, assim como prefere as discussões em grupos. Além disso, analisamo-lo quanto à relação do perfil dos mesmos sujeitos participantes, pois eles mantêm a identidade/perfil sempre visível em redes, o que significa que podem ser considerados como residentes digitais.

No processo de participação, os sujeitos analisados demonstraram atenção às respostas, assim como foram espontâneos nas interações, deixando claro quanto às concepções apresentadas que gostam de discussões em grupos e se envolvem mais facilmente no processo. Assim sendo, foi possível perceber a preferência do estilo de aprendizagem desse discente, que tendenciou para o **Estilo de Aprendizagem Ativo no AVA**.

Portanto, a análise do questionário CHAEA e a relação das discussões dos sujeitos SEA 1, SEA 5, SEA 10, SEA 6 no fórum temático constatam que são **Residentes Digitais**, tendo em vista que contemplam suas ações a partir de sua identidade online, e, mesmo estando off-line, mantêm o perfil visível, intensificando, no percurso, as aprendizagens no espaço virtual.

Em continuidade com as análises, no AVA- MOODLE, a categoria elencada aponta discentes com Estilo Reflexivo, conforme apontamos na [figura 9](#).

Figura 9: Telas 7- Categoria B- Estilo Reflexivo



The image shows a screenshot of a Moodle forum post. The post is titled "NOVO MATERIAL PARA ESTUDO" and was posted by a user named "por" on September 22, 2011, at 09:40. The post content includes a link to a PDF file named "TEMATICA_2_-_A_ADMINISTRACAO_EDUCACIONAL-ESCOLAR_NO_PARADIGMA_TRADICIONAL.pdf". The text of the post reads: "Olá Cursistas do Polo de Pesqueira, enquanto não é postada na Plataforma do Curso, estou enviando por este 'atalho' a segunda temática da disciplina: 'A Administração Educacional/Escolar no paradigma tradicional'. Dêem retorno, Prof." In the bottom right corner, there are links for "Editar" and "Responder".

SEA21 **Re: NOVO MATERIAL PARA ESTUDO**
por - quinta, 13 outubro 2011, 19:30

Prezado Professor

Estou também com dúvidas quanto ao que o senhor fala "deem o retorno", pois nas outras disciplinas, fazemos as leituras e atividades respectivas a essas leituras, na medida dos comandos dos professores e/ou tutores. Isto posto, queria saber se temos que fazer um resumo, relato, comentário acerca de cada temática elencada?

Agradeço a sua atenção e colaboração no nosso processo de aprendizagem desta disciplina.

Um abraço,

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Responder](#)

 **Re: TEMATICAS 4 e 5**
por - domingo, 6 novembro 2011, 00:12

SEA 9 O que meus colegas estão expondo é bastante pertinente, uma vez que sabemos a impostância da eleição, da democratização em todos os âmbitos de nossa vida enquanto ser social, mas sabemos também das barreiras existentes em tudo na nossa vida. O vídeo do filme "O vagabundo" retrata bem tudo isso que estamos expondo aqui, a desvalorização enquanto pessoa humana, apenas a valorização do material, do objetivo e do lucro obtido com o mesmo. Se vê neste filme claramente as mudanças de paradigmas na gestão educacional da época, aliás mudanças essas que ainda presenciamos nos dias atuais.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Responder](#)

Fonte: www.ufpe/cead/moodle, 2011.

A discussão apresentada pelo discente, a partir do questionamento para o professor, remete a uma ação reflexiva no processo de aprendizagem; pois, como podemos observar, o **SEA 21** é ponderado e reúne informações para interrogar e comparar a prática do docente com outros que a sala de aula virtual já vivenciou; o que indica que este refletiu ao desafio de realizar uma atividade solicitada, mas que não ficou clara.

O **SEA 9** realiza uma discussão, considerando questões políticas no processo de aprendizagem, assim como também aborda situações atuais apontando condições reflexivas e relacionando-os ao contexto.

Conforme a teoria dos estilos de aprendizagem discutidos por Alonso, Honey e Gallego (2002), o sujeito que apresenta o **Estilo Reflexivo** prefere detalhar dados estudados reunindo informações, pois costumam ser ponderados nas observações e suas conclusões são refletidas antes da ação. Por serem prudentes, eles têm ritmos próprios e peculiares, por isso compartilham opiniões com outros, visando sempre a investigar informações antes de concluir algo.

Considerando o contexto das discussões e análises dos fóruns temáticos, os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem apresentam dois perfis da nova geração.

Assim, pudemos perceber que o Sujeito Estilo de Aprendizagem (SEA 21) é **Nativo Digital** conforme a teoria de Prensky (2001), que aponta etapas importantes do desenvolvimento na imersão do espaço virtual, tendo em vista que ocorreu a transformação dos aparatos ou era digital.

O Sujeito Estilo de Aprendizagem-(SEA 9), conforme terminologia atribuída por David White(2009), é **Visitante Digital**, pois o sujeito realiza todas as atividades solicitadas na plataforma rapidamente, abandona o curso por 2 a 4 dias. Quando adentra a sala de aula virtual, realiza o mesmo percurso para aprendizagem e, com exceção do MOODLE, não apresenta perfil em redes, nem deseja. Prefere o acesso obrigatório de aula, momento em que cumpre seu papel discente e é avaliado.

Na sequência apresentamos, através da **figura 10**, sujeitos que tendenciam ao estilo de aprendizagem teórico no processo de aprendizagem no ambiente virtual investigado.

Figura 10- Telas 8- Categoria C- Estilo Teórico

SEA 8	Re: NOVO MATERIAL PARA ESTUDO por - segunda, 9 janeiro 2012, 20:52
1ª Temática	Na primeira temática foram discutidos os fatores imbuídos a construção da administração como ciência e prática social, e observa-se que os fatores correlacionados são responsáveis pela racionalização do trabalho humano visando à produtividade das organizações empresariais. Ainda nesta temática foi enfatizada a Administração Científica, a qual também era denominada de escola clássica, alcançando um enorme sucesso, pois, conquistou vários setores administrativos com seu regimento que causou grande impacto nas organizações industriais do mundo produtivo. Esses modelos administrativos na área da indústria foram transferidos para a escola a fim de conquistar "os padrões de eficácia e racionalização obtidos em outras organizações e, especialmente, pelas empresas".
2ª Temática	Na segunda temática foi feita uma reflexão acerca da discussão: "como no setor educacional e na escola foi desenvolvido um estilo ou mesmo um paradigma administrativo tendo por base os princípios e as estratégias da Administração Científica". E foi visto que essa discussão é completada, respondendo que o setor educacional tem como base administrativa o modelo tradicional.
Mostrar principal Editar Responder	

SEA 22 Re: TEMATICAS 4 e 5
por - sábado, 5 novembro 2011, 17:50

A eleição para escolha do diretor de escolas, hoje em dia não funciona, pois os políticos colocam pessoas de sua extrema confiança para assumir esses cargos, tirando assim o direito de escolha dos pais e alunos.

Mostrar principal | Editar | Responder

P1 ELEIÇÃO OU NOMEAÇÃO
por - quinta, 17 novembro 2011, 16:33

fiquei em duvida se voce se referiu ao mecanismo da eleição ou da nomeação para a função de diretor escolar.

Espero que o texto da 12a. Temática contribua para lhe ajudar na diferenciação entre tais processos.

Prof.

Mostrar principal | Editar | Responder

Fonte: www.ufpe/cead/moodle, 2012.

O **SEA 8** apresenta, na discussão do fórum, citações pertinentes aos conteúdos de duas temáticas vivenciadas no ano anterior (2011). A partir do aporte teórico disponibilizado no AVA, relaciona-os numa sequência lógica e sintetiza esses conteúdos referentes ao fórum temático. O **SEA 22** realiza um discurso teórico, considerando aspectos políticos e democráticos, conforme aponta as questões no processo dialógico na discussão temática.

Os apontamentos no fórum de aprendizagem vêm demonstrar que a preferência de aprendizagem dos sujeitos investigados é o **Estilo de Aprendizagem Teórico**, considerando-se a forma lógica e sequenciada da organização de pensamentos no espaço virtual.

Conforme compreendemos, o sujeito que predomina o estilo de aprendizagem teórico integra o que faz em teorias coerentes, gosta de analisar e sintetizar.

Na figura 11, organizamos características teóricas, de acordo com o Estilo de Aprendizagem Pragmático dos discentes analisados no ambiente virtual de aprendizagem, considerando que apontaram características de que preferem

experimentar o que concebem na teoria. Assim, a categoria D foi definida, como mencionamos, a partir da discussão no AVA, a saber:

Figura 11- Telas 9- Categoria D- Estilo Pragmático

SEA 19	<p>Re: TERCEIRA TEMÁTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR por - segunda, 9 janeiro 2012, 20:53</p> <p>3ª Temática</p> <p>Na terceira temática foi enfatizado o predomínio do modelo administrativo empresarial aplicado na instituição educacional/escolar. Mas, houveram algumas discordâncias quanto a implantação desse novo modelo administrativo, visto que, os fatores culturais e sociais tiveram grande participação na estruturação da educação e da escola.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Editar Responder</p>
SEA 12	<p>Re: ELEIÇÃO PARA DIRETOR ESCOLAR por - segunda, 24 outubro 2011, 11:30</p> <p>Prezado professor e demais:</p> <p>Eu entendi as suas observações,percebi então que a eleição é um dos fatores que compõe o processo de democratização da gestão escolar,porém esse processo infelizmente ainda está em construção na nossa realidade.</p> <p>E sendo assim a escolha para eleição dos diretores e o seu verdadeiro papel,devem ser refletidos por nós enquanto cidadãos e educadores em exercício para a realização da cidadania,em busca da retransformação sócio-política ,uma escola de roupa nova democrática em todos os aspectos.</p> <p style="text-align: right;">Mostrar principal Editar Responder</p>

Fonte: www.ufpe/cead/moodle, 2012.

O **SEA 19**, conforme discussão vivenciada no fórum temático com os sujeitos, apresentou características que tendenciou ao **Estilo de Aprendizagem Pragmático**, tendo em vista que, durante as abordagens realizadas nos fóruns, o mesmo respaldava, sempre, a importância de experimentar, enquanto profissionais, determinadas técnicas abordadas na disciplina vivenciada.

O **SEA 12** argumenta no fórum temático que, de acordo com suas observações, o processo de democratização da gestão escolar é mais um discurso teórico que não é vivenciado na prática.

Conforme explica Alonso, Honey e Gallego (2002), os sujeitos que predominam no Estilo Pragmático gostam de atuar rapidamente e com segurança, a partir de ideias e projetos que os atraem. Tendem a ser impacientes quando existem pessoas que teorizam.

Após as análises e discussões realizadas em face às confirmações dos estilos de aprendizagem identificados a partir dos fóruns temáticos vivenciados através da plataforma MOODLE, intensificamos nossas análises através do questionário Honey-Alonso de Estilos Aprendizagem.

Tivemos o intuito de confirmar, graficamente, o que constatamos a partir do aporte teórico estudado e posto em prática no AVA, já que a finalidade exigia outro desdobramento nas análises dos dados: relacionar a convergência dos estilos de aprendizagem no virtual.

Nesse sentido as categorias utilizadas no processo de análise na plataforma de aprendizagem, permitiram a identificação de mais de uma preferência dos estilos de aprendizagem discentes, contribuindo para facilitar as formas diversas de aprender no virtual.

Assim sendo, o item que segue discute as análises dos resultados confirmados através da aplicação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, adaptado por Evelise Labatut Portilho- CHAEA, por meio do qual se identificou a preferência dos estilos de aprendizagem dos discentes matriculados na disciplina do curso investigado.

5.2 ANÁLISE DO CHAEA

Na análise para confirmação dos estilos de aprendizagem discutidos, seguimos os requisitos necessários para verificação das tendências dos estilos discentes.

Durante a análise, utilizamos a tabela que corresponde aos quatro (4) estilos de aprendizagem, em que cada estilo de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático) apresenta vinte (20) questões em cada coluna.

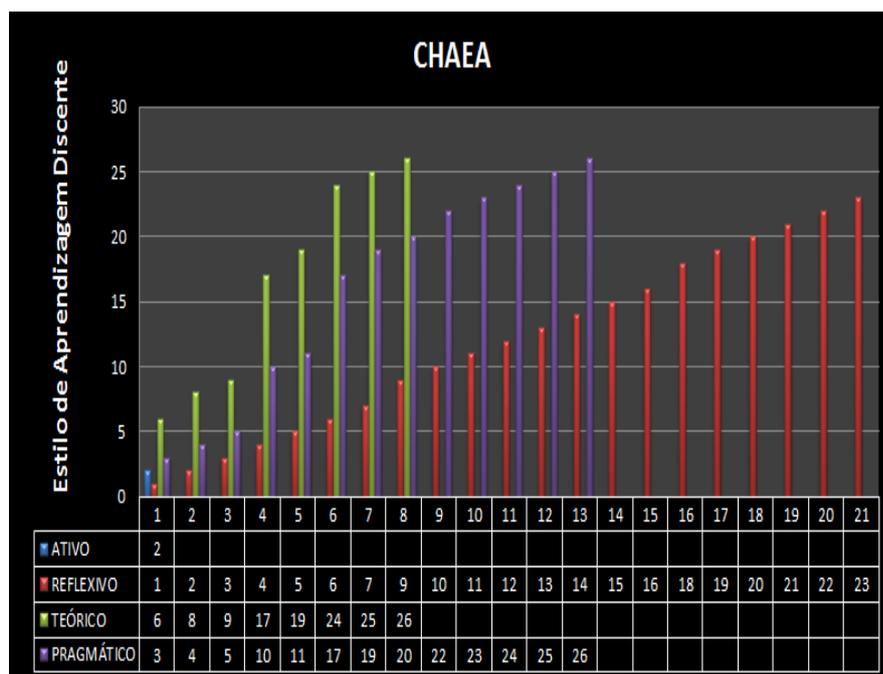
Assim sendo, assinalamos cada resposta enviada pelo aluno para confirmar a preferência do seu estilo, conferimos o total apresentado por cada coluna assinalada para, por fim, “calcular”.

De acordo com a tabela, o total de prevalência maior, sinalizado pelo sinal mais (+) corresponde ao estilo de aprendizagem. Para definir a preferência dos estilos de aprendizagem, foram considerados os que apresentaram as tendências de formas de aprendizagem nas respostas, e não apenas nos valores/cálculos (a soma), tendo em vista que apenas o quantitativo não é determinante para definir os estilos de aprendizagem. Nessa perspectiva, explicaremos porque o quantitativo não determina a identificação dos Estilos de Aprendizagem.

Conforme podemos perceber nas análises da tabela, caso tivéssemos dados com uma predominância de **16+** para uma preferência de estilo de aprendizagem e um valor de **17+** para outra preferência, isso significa dizer que o indivíduo realiza o mesmo percurso de aprendizagem nos dois estilos, portanto sua preferência tendencia mais para um e menos para outro; contudo, mantém uma mescla desses estilos predominantes, por apresentar uma tendência de aprendizagem em alta escala. (**Anexo 3 – Modelo da análise**).

De acordo com nossas análises, coletamos **26 (vinte e seis) CHAEA**; o questionário foi enviado pelos sujeitos do curso a distância pesquisado. A partir dessa coleta, conseguimos uma mescla de resultados dos estilos de aprendizagem, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1- Análise do CHAEA



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Como demonstra o **gráfico 1**, os estilos foram distribuídos de forma que os sujeitos foram representados por números que se utilizam, simultaneamente, entre os diversos estilos discentes apresentados. Para melhor compreendermos e caracterizarmos essas mesclas de estilos dos sujeitos analisados, nomeamos individualmente cada aluno de SEA (Sujeito Estilo de Aprendizagem).

Essa simultaneidade de estilos de aprendizagem não significa dizer a preferência de imediato, mas uma mescla de estilos apresentados por um único sujeito que desenvolveu percursos de aprendizagem para aprender na plataforma, conforme detalhamos o que constatamos nas descrições a seguir.

✓ Sujeitos que apresentaram **Tendências de Preferências Simultâneas** de estilos de aprendizagem e mantiveram as **duas e mais preferências**:

Os discentes SEA 17, SEA 19, SEA 24, SEA 25, SEA 26 apresentaram preferência simultaneamente nos dois estilos **Pragmático e Teórico**. Portanto, realizam o mesmo percurso para aprender.

Os discentes SEA 5, SEA 10, SEA 11, SEA 20, SEA 22, SEA 23 apresentaram preferência simultaneamente nos dois estilos **Pragmático e Reflexivo**. Assim sendo, seus percursos de aprendizagem são os mesmos.

Os discentes SEA 6 e SEA 9 apresentaram preferência simultaneamente nos dois estilos **Reflexivo e Teórico**. Assim sendo, realizam o mesmo percurso para aprender.

O discente SEA 19 apresentou uma escala de percurso de aprendizagem equilibrado entre os estilos **Pragmático, Teórico e Reflexivo**, considerados em alta na tabulação, tendo em vista o limite das questões elaboradas: Estilo Pragmático (+20), Teórico e Reflexivo (+ 19). Assim, podemos considerar que realiza o mesmo percurso para aprender que os indivíduos acima, mantendo a preferência equilibrada nos três (3) estilos.

Diante dos resultados apresentados nas análises, concebemos a reflexão de que já não podemos pensar ou considerar uma única e exclusiva tendência de aprendizagem, pois, se relacionarmos as formas de aprendizagem diante das diversidades e dos contextos vivenciados nas gerações passadas e atuais,

perceberemos o quanto os aspectos e as reflexões são necessários para compreendermos o que se transforma com o tempo e o espaço.

✓ Os Sujeitos Discentes que apresentaram **simultâneos estilos de aprendizagem** para o percurso de aprendizagem, mas mantiveram **uma preferência**:

O discente SEA 2 apresentou o mesmo percurso de aprendizagem simultaneamente nos dois estilos Reflexivo e Ativo, embora a sua preferência apontou mais para o **Estilo de Aprendizagem Ativo**.

O discente SEA 3 apresentou o percurso de aprendizagem simultâneo nos dois estilos Pragmático e Reflexivo, porém a sua preferência prevaleceu no estilo de aprendizagem **Pragmático**.

O discente SEA 4 realizou o mesmo percurso de aprendizagem nos estilos Pragmático e Reflexivo, embora a sua preferência prevaleceu no **Estilo de Aprendizagem Pragmático**.

✓ Os Sujeitos Discentes que apresentaram **Tendências a Preferências Únicas para o processo de ensino e aprendizagem**:

Os 9 (nove) discentes **SEA 1, SEA 7, SEA 12, SEA 13, SEA 14, SEA 15, SEA 16, SEA 18 e SEA 21** realizaram o percurso de aprendizagem com preferência no **Estilo de Aprendizagem Reflexivo**.

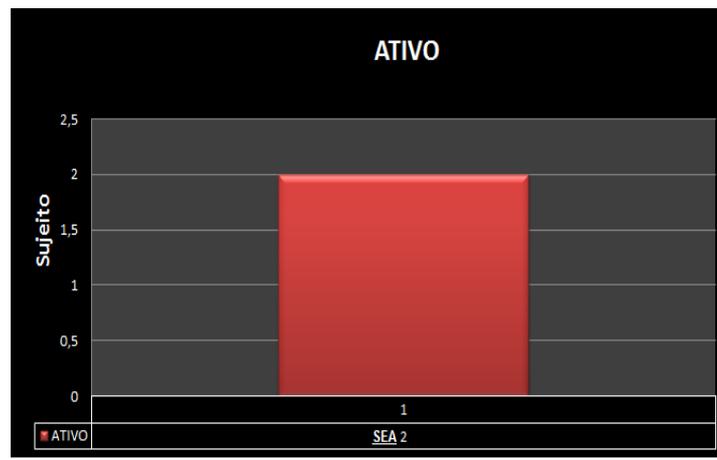
Apenas o discente **SEA 8** realizou o percurso de aprendizagem com preferência no **Estilo de Aprendizagem Teórico**.

Tendo em vista a simultaneidade dos estilos de aprendizagem discutida e apresentada no processo das análises, nos acercamos para reflexão e compreensão dos resultados. Assim sendo, reunimos e sintetizamos os resultados da análise através dos gráficos detalhados, visando a diferenciar os contextos investigados que se iniciaram na sala de aula virtual (SV) organizada na plataforma MOODLE e se estendeu às redes sociais digitais através dos aplicativos e recursos disponíveis através de links, hiperlinks disponibilizados pelo docente ou conforme acontecesse a

possibilidade de compartilhamentos e socializações pelos discentes do curso de graduação a distância (**Ver Figura 7- MOODLE e as Interconexões**).

A seguir o(a) leitor(a) acompanhará o **resultado final da análise investigada**, conforme Tendências e Preferências ou Simultaneidade do Estilo de Aprendizagem apresentado pelos discentes no ambiente virtual de aprendizagem, a saber:

Gráfico 2- Estilo Ativo no MOODLE



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

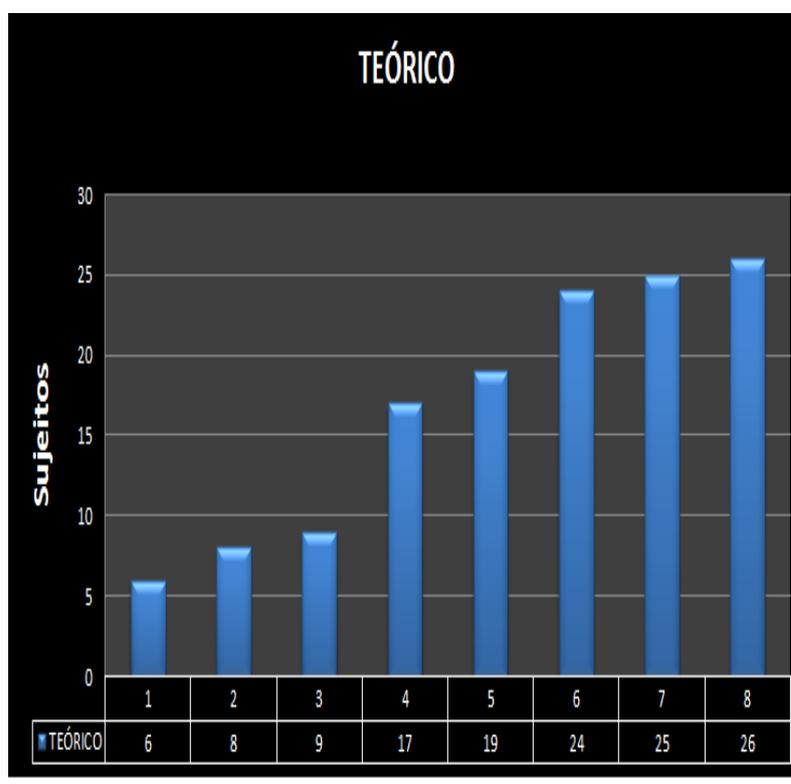
De acordo com a análise realizada, o gráfico 2, representado pela figura 13, aponta que apenas um (1) Discente Sujeito Estilo Aprendizagem (SEA 2) apresentou a preferência no **Estilo de Aprendizagem Ativo**.

O discente com a preferência no estilo de aprendizagem ativo identificado através do CHAEA, apresenta, no virtual, o perfil Nativo Digital por pertencer à geração defendida por Prensky (2001): entre as décadas de 80 (de acordo com seus estudos em 2001) e 90 (conforme suas conclusões de estudos em 2004); nesse caso, década de 90 de acordo com o perfil do discente apresentado em redes.

De acordo com a condição discutida no aporte teórico pelo autor, esse indivíduo foi considerado como tal também por saber administrar simultaneamente diversas atividades no virtual enquanto vivencia outras vivências de aprendizagem. O sujeito em questão vivenciou, durante a coleta, diversos momentos participando de atividades teóricas na plataforma de aprendizagem MOODLE.

Conforme observamos o percurso de aprendizagem em redes, em meio às convergências, confirmamos que o sujeito (SEA 2) realizava atividades no fórum temático enquanto jogava em redes com um grupo formado no Facebook. Verificamos que o convite ao grupo acontecia através de mensagens particulares na plataforma, através de diversos links de compartilhamentos para diversão e aprendizagem em redes.

Gráfico 3- Estilo Teórico no MOODLE



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Conforme análise no CHAEA, o gráfico 3 demonstra que oito **(08)** dos discentes investigados apresentaram o **Estilo de Aprendizagem Teórico**, entre eles: **SEA 6, SEA 8, SEA 9, SEA17, SEA 19, SEA 24, SEA 25 e SEA 26.**

Considerando o que a teoria pressupõe sobre as tendências de uma forma em geral, o **Estilo de Aprendizagem Teórico** poderia prevalecer em conjunto com o Estilo Reflexivo, pois realiza o mesmo percurso de aprendizagem, ou teria a

preferência entre os Estilos na plataforma investigada, o que não ocorreu no contexto vivenciado nesta pesquisa.

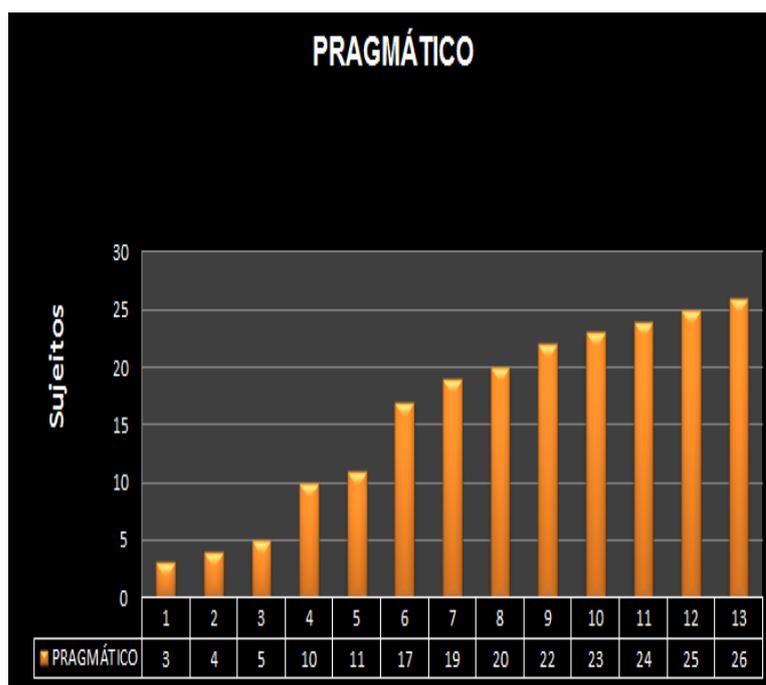
De acordo com a análise do CHAEA e do percurso acompanhado em redes digitais, percebemos, nas ações e realização de compartilhamentos de atividades específicas da disciplina via MOODLE, que os sujeitos **SEA 17 e SEA 25** apresentam características do **Imigrante Digital**.

Conforme compreendemos, o Imigrante Digital não vivencia o bombardeio de informações em redes digitais, pois não tem uma identidade online, preferindo vivenciar o contato presencial.

Por não estarem envolvidos com as tecnologias digitais, os imigrantes digitais mantêm no virtual o estado off-line. Não se entusiasma com as propagandas ou novidades que contextualizam, com o estar junto virtual, mesmo conscientes de que a sociedade, de uma forma geral, foi atraída a vivenciar novas formas de produzir conhecimentos, de se comunicar e de produzir diversos saberes.

Segundo Prensky (2001), estes conservam sempre, em certa medida, o seu “pé no passado”. Os que hoje são mais velhos foram “socializados” diferentemente de seus filhos, e agora estão em processo de aprender uma nova língua.

Gráfico 4- Estilo Pragmático no MOODLE



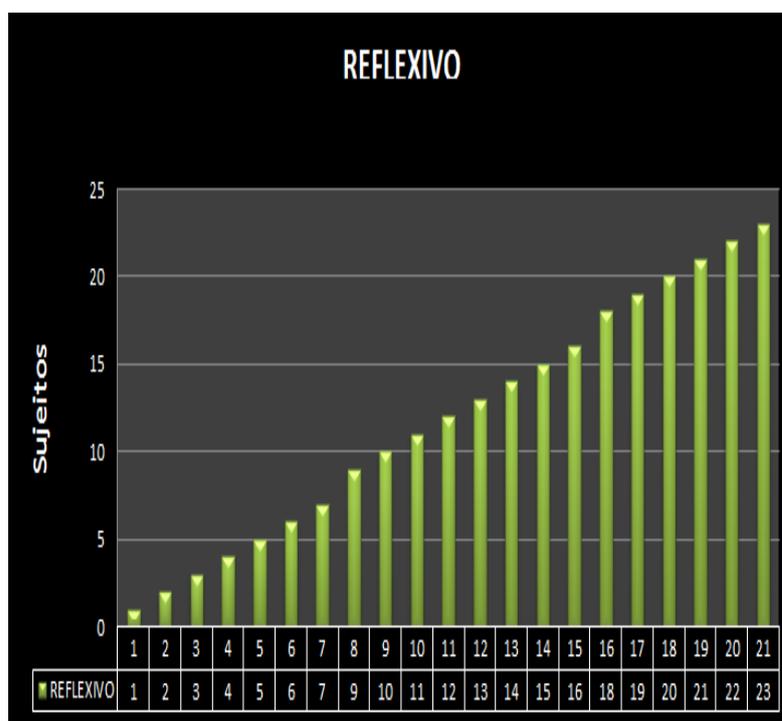
Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Conforme análise, o gráfico 4 demonstra que treze (13) dos discentes pesquisados apresentaram o **Estilo de Aprendizagem Pragmático**, entre eles: **SEA 3, SEA 4, SEA 5, SEA 10, SEA 11, SEA 17, SEA 19, SEA 20, SEA 22, SEA 23, SEA 24, SEA 25 e SEA 26.**

Analisamos que o contexto metodológico das possibilidades vivenciadas na sala de aula virtual (MOODLE), diferenciou o que a teoria dos estilos de aprendizagem pressupõe como apontamos em nosso impacto na pesquisa, já que os discentes vivenciam uma disciplina na área de humanas e, conforme a teoria, a tendência normalmente seria os sujeitos discentes apresentarem o Estilo de Aprendizagem Reflexivo e Teórico; mas, como podemos constatar no Gráfico 4, a preferência tendenciou mais para o Estilo de Aprendizagem Pragmático do que para o Estilo Teórico.

Assim sendo, constatamos a seguinte preferência do estilo de aprendizagem discente na plataforma MOODLE, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5- Estilo Reflexivo no MOODLE



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Conforme quadro de análise (**Anexo 3**) do questionário Honey-Alonso de estilo e aprendizagem (CHAEA), vinte e um (21) discentes apresentaram o Estilo de aprendizagem **Reflexivo**, entre eles: **SEA1, SEA 2, SEA 3, SEA 4, SEA 5, SEA 6, SEA 7, SEA 9 , SEA 10, SEA 11, SEA 12, SEA 13, SEA 14, SEA 15, SEA 16, SEA 18, SEA 19, SEA 20, SEA 21, SEA 22 e SEA 23.**

A análise dos dados confirma que, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, a preferência pelo estilo de aprendizagem dos alunos matriculados na disciplina Gestão Educacional e Escolar do curso E-letas/UFPE tendenciou para o **Estilo de Aprendizagem Reflexivo**. Conforme pressupõe a teoria, essa tendência de aprendizagem na área de humanas pode ser confirmada.

Assim sendo, foi possível constatar, como aponta a teoria dos estilos de aprendizagem, que o Estilo de Aprendizagem Reflexivo predomina nos sujeitos que preferem detalhar dados estudados reunindo informações, pois costumam ser ponderados nas observações e suas conclusões são refletidas antes da ação. Por serem prudentes, eles têm ritmos próprios e peculiares, por isso compartilham opiniões com outros, visando sempre a investigar informações antes de concluir algo.

5.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO ESTILO DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL

Para a análise do questionário Estilo de uso do espaço virtual – **QEUEV** dos discentes do curso escolhido, seguimos os passos necessários para analisar os resultados da convergência comparativa entre os estilos de aprendizagem e do estilo de uso do espaço virtual, assim como para analisar a preferência dos estilos de uso online.

Assim, nos debruçamos sobre os desdobramentos da análise, considerando que o resultado do CHAEA já estava confirmado quanto à **Preferência no Estilo de Aprendizagem Reflexivo**.

A análise do QEUEV considerou o uso de todas as interfaces, softwares, aplicativos e demais elementos apontados nas quarenta (40) questões lineares da composição do questionário, cuja instrução apontava diretrizes que compõe o

espaço virtual e as ações dos usuários no contexto, caracterizados como os seguintes estilos de uso no virtual:

- ✓ **Estilo de Uso Participativo no Virtual (EUPV);**
- ✓ **Estilo de Uso Busca e Pesquisa no Espaço Virtual (EUBPV);**
- ✓ **Estilo de Estruturação e Planejamento no Espaço Virtual (EEPV);**
- ✓ **Estilo de Ação Concreta e Produção no Espaço Virtual (EACPV).**

Assim, recolhemos os **vinte seis (26) questionários** da mesma população investigada no CHAEA.

Para a análise, utilizamos a tabela que corresponde ao perfil de uso do espaço virtual, na qual cada categoria está especificada como A, B, C e D, sendo correspondente a um número específico.

Em cada categoria elencada é disponibilizado dez (10) números que correspondem às questões do questionário aplicado em forma de colunas, o qual reúne as quatro (4) colunas (A, B,C e D) em quarenta questões a ser analisadas por sujeitos individualmente.

Assim sendo, iniciamos a análise a partir das subcategorias determinadas no processo e distribuídas nos gráficos, conforme especificamos.

- ✓ **Subcategoria A- Participação Online**
- ✓ **Subcategoria B- Busca de Pesquisa**
- ✓ **Subcategoria C- Organização e Planejamento**
- ✓ **Subcategoria D- Produção da Aprendizagem**

Inicialmente distribuimos os resultados, conforme amostra simples no gráfico, apontando o resultado das análises dos vinte e seis questionários, como apresentamos a seguir.

Gráfico 6- Análise do Questionário Estilos de Uso do Espaço Virtual

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

De acordo com a análise confirmada e apresentada no **gráfico 6**, tivemos os seguintes resultados da tendência dos discentes no AVA do curso investigado:

✓ **Sujeitos que apresentaram Preferências Simultâneas de estilos de uso do espaço virtual:**

O SEUV 3 apresentou o estilo de uso participativo no virtual (ativo) e o estilo de estruturação e planejamento virtual (teórico);

O SEUV 5 apresentou o estilo uso busca e pesquisa virtual (reflexivo) e o estilo de estruturação e planejamento virtual (teórico);

O SEUV 6 apresentou o estilo uso busca e pesquisa virtual(reflexivo) e o estilo de estruturação e planejamento virtual (teórico);

O SEUV 10 apresentou o estilo de uso participativo no virtual (ativo), o estilo uso busca e pesquisa virtual (reflexivo) e estilo de estruturação e planejamento virtual (teórico);

O **SEUV 12** apresentou o estilo de uso participativo no virtual (ativo) e o estilo de estruturação e planejamento virtual (teórico);

O **SEUV 15** apresentou o estilo de uso participativo no virtual (ativo) e o estilo de estruturação e planejamento virtual (teórico);

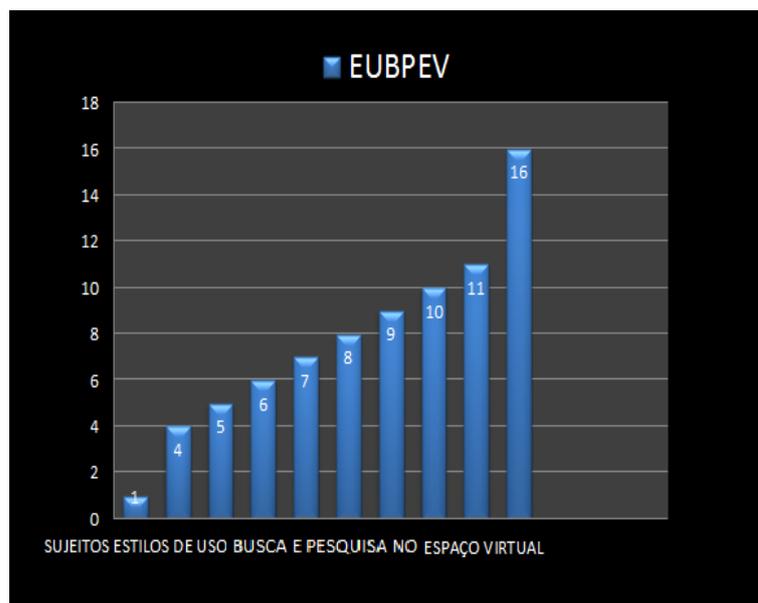
O **SEUV 24** apresentou o estilo de uso participativo no virtual (ativo) e o estilo de estruturação e planejamento virtual (teórico);

O **SEUV 25** apresentou o estilo de uso participativo no virtual (ativo) e o estilo de estruturação e planejamento virtual (teórico).

Assim sendo, apresentamos o **resultado final da análise** do **Questionário Estilo de Uso do Espaço Virtual – QEUV**, conforme subcategorias definidas para sistematização dos resultados e compreensão investigativa do processo.

Subcategorias essas que ampliaram as possibilidades para uma melhor análise diante da variedade de serviços oferecidos através de uma rede heterogênea de ambientes, sistemas e plataformas, os quais causaram proximidades significativas na aprendizagem dos discentes investigados, conforme podemos observar no item da subcategoria B.

Na **subcategoria B**, distribuimos os sujeitos discentes que apresentaram o **Estilo de Uso Busca e Pesquisa no Espaço Virtual**, a saber:

Gráfico 7- Subcategoria B- Busca de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Conforme o gráfico 7, **dez (10)** dos sujeitos discentes apresentaram o **Estilo de Uso busca e Pesquisa no espaço virtual**; são eles: **SEUV 1, SEUV 4, SEUV 5, SEUV 6, SEUV 7, SEUV 8, SEUV 9, SEUV 10, SEUV 11 e SEUV 16.**

No **Estilo de Uso Busca e Pesquisa no Espaço Virtual**, o indivíduo sente a necessidade de buscar variedades de informações, assim como de realizar pesquisa online. Sendo a busca e a pesquisa responsáveis por conteúdos, desenvolve-se, no sujeito que tem esse estilo, um perfil colaborativo no espaço virtual.

Conforme compreendemos da preferência do estilo identificado, o discente que o mantém prefere informações veiculadas no momento de interação, já que a dinamicidade estrutura o processo de conhecimento para realização da busca e pesquisa referente à produção.

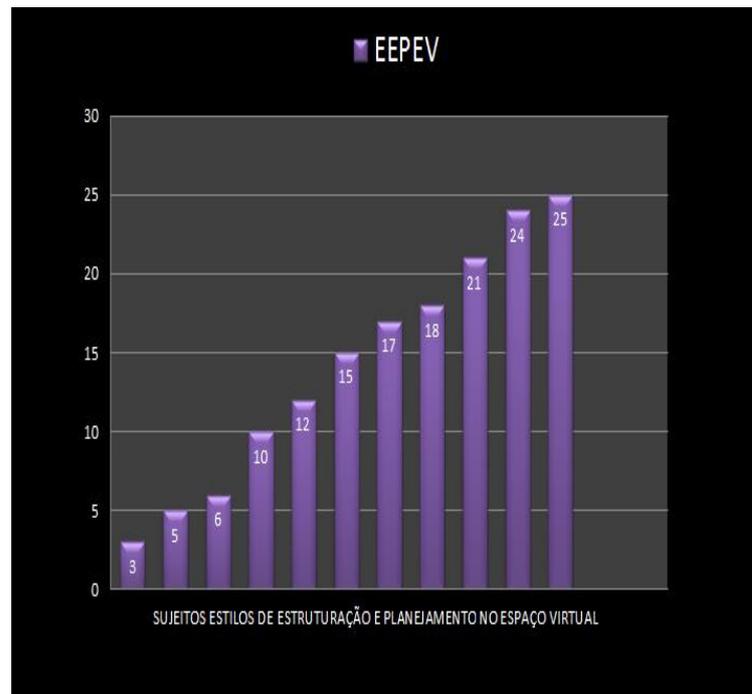
Todo esse processo redesenha a forma de aprender do sujeito, levando-nos à compreensão do quanto as tecnologias digitais podem potencializar o processo de aprendizagem discente nos diferentes contextos vivenciados.

Nesse contexto, as tecnologias digitais perpassam as diversidades de aprendizagem, uma vez que estão alicerçadas como uma nova forma de aprender.

Aprendizagem essa que deve ser estruturada e planejada diante das possibilidades metodológicas do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, na **subcategoria C**, mencionamos os sujeitos discentes que apresentaram o **Estilo de Estruturação e Planejamento no Espaço Virtual**, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 8 - Subcategoria C - Organização e Planejamento



Fonte: dados da pesquisa , 2012.

Conforme comprova o **gráfico 8**, representado pela figura 19, **onze (11)** dos sujeitos discentes investigados apresentaram o Estilo de Estruturação e Planejamento no Espaço Virtual, a saber: **SEUV 3, SEUV 5, SEUV 6, SEUV 10, SEUV 12, SEUV 15, SEUV 17, SEUV 18, SEUV 21, SEUV 24 e SEUV 25**.

No estilo de estruturação e planejamento no espaço virtual, o indivíduo prioriza os aplicativos, visando à elaboração de atividade e ao desenvolvimento de conteúdos em redes, assim como planeja, estrutura e organiza participações online. Desse modo, contribui para o processo de aprendizagem que envolve a interação e colaboração no espaço virtual.

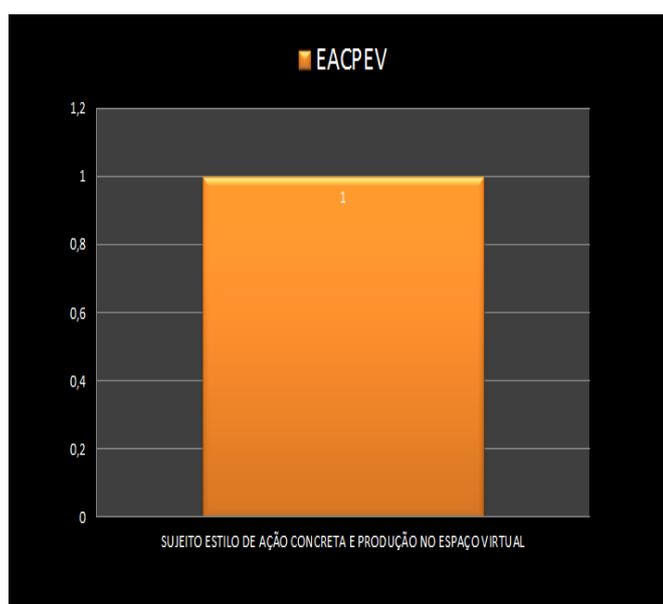
De acordo com a análise, os sujeitos discentes são **Residentes Digitais**, pois cumprem um propósito em redes, mapeando e engajando seu perfil na Web. Os argumentos desenvolvidos nas atividades propostas nos compartilhamentos de redes compõem as metáforas de “lugar” e “ferramenta”, o que representa a apropriação das ferramentas utilizadas tecnologicamente sem restrições ou intolerâncias no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, existe um engajamento geral dos discentes, que necessitam estar em redes aprendendo, reaprendendo, construindo e reconstruindo seu processo de aprendizagem a fim de torná-lo significativo.

Assim sendo, compreendemos os **Residentes Digitais** como sujeitos participativos em redes digitais, que possuem grande motivação pessoal e profissional, pois vivenciam de diversas formas as tecnologias digitais, sem que seja preciso categorizá-los em uma determinada geração. Conforme percebemos no contexto, o residente digital mantém determinada parcela de sua vida aprendendo com experiências online.

Em seguida, apresentamos, na **subcategoria D**, o sujeito discente que apresentou o **Estilo de Ação Concreta e Produção no Espaço Virtual**, conforme o seguinte gráfico.

Gráfico 9- Subcategoria D- Produção da Aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

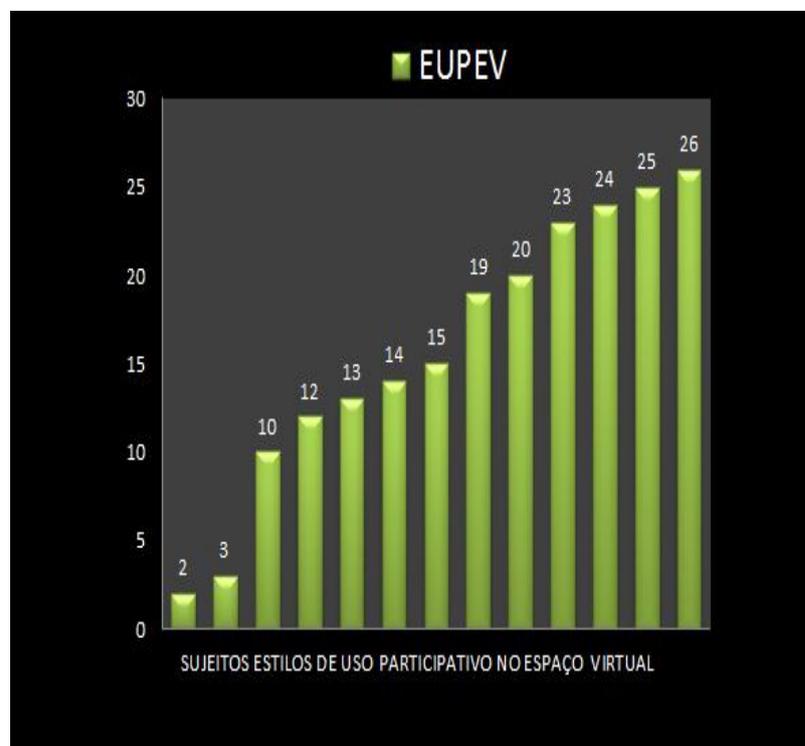
De acordo com a [figura 20](#), foi possível constatar que apenas **um (1)** sujeito Estilo de Uso Virtual 22 ([SEUV 22](#)) apresentou o **Estilo de Ação Concreta no Espaço Virtual**.

Conforme entendemos, o sujeito que predomina no estilo de ação concreta e produção no espaço virtual intensifica sua perspectiva na produção online, pois vivencia, no espaço virtual, ações para confirmação de resultados do aprendizado.

O sujeito que tem preferência de aprendizagem nesse estilo apresenta necessidade de realização dos serviços online e agilidade nessa atividade. Sua competência e habilidade é a de utilizar o virtual como espaço interativo para concretizar suas ações, a partir das produções.

Assim sendo, na **subcategoria A**, distribuímos os resultados do **Questionário Estilos de Uso do Espaço Virtual** dos sujeitos discentes que apresentaram maior participação no virtual, como aponta o gráfico a seguir.

Gráfico 10- Subcategoria A- Participação Online



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Conforme quadro de análise (**Anexo 5**) do **Questionário Estilos de Uso do Espaço Virtual – QEUUV**, treze (**13**) discentes apresentaram o Estilo de Uso Participativo no Virtual (Ativo), a saber: **SEUV 2, SEUV 3, SEUV 10, SEUV 12, SEUV 13, SEUV 14, SEUV 15, SEUV 19, SEUV 20, SEUV 23, SEUV 24, SEUV 25 e SEUV 26.**

Portanto, podemos confirmar que o Estilo de Uso do Espaço Virtual dos alunos matriculados na disciplina Gestão Educacional e Escolar do curso E-lettras/UFPE, tem maior recorrência no **Estilo de Uso Participativo no Virtual (Ativo).**

No estilo de uso participativo no espaço virtual, o indivíduo necessita de diversos estímulos online. É preciso, então, considerar o processo metodológico com prioridades de procedimentos para as diversidades de materiais disponíveis, além de grupos de discussão online e fóruns temáticos, tendo em vista que a participação é à base desse estilo.

De acordo com a análise do questionário, percebemos que as características que apontam para o estilo de aprendizagem discente identificado se aproximam do **Nativo e Residente Digital**, pois os aprendizes participantes da pesquisa demonstram desenvolvimento e características específicas dessa categoria, entre elas: vivenciam diferentes e constantes descobertas online; possuem agilidade em suas descobertas; e realizam atividades e procedimentos no virtual, experienciando-os com entusiasmo.

No capítulo VI, a seguir, abordaremos a discussão dos resultados encontrados na pesquisa, em que sistematizamos a comparação e as convergências dos resultados analisados entre os estilos de aprendizagem no virtual e as preferências do discente do ensino superior a distância.

CAPÍTULO VI

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire).

6.1 SISTEMATIZAÇÕES DOS RESULTADOS OBTIDOS

Conforme objetivado na pesquisa, a comparação dos resultados da convergência dos estilos de aprendizagem e do estilo de uso do espaço virtual se fez necessária pelo desdobramento na escolha dos instrumentos utilizados.

Por um lado, o CHAEA, que identificou a preferência do estilo de aprendizagem discente na plataforma MOODLE, confirmou o **Resultado na Preferência de Aprendizagem no Estilo Reflexivo**. Vale salientar que esse questionário também é utilizado em pesquisas para a modalidade de ensino presencial.

Por outro lado, através do questionário de uso do espaço virtual, elaborado exclusivamente para identificar a preferência dos estilos de Uso do Espaço online, foi possível confirmar a preferência dos discentes do curso superior a distância investigado como sendo o **Estilo de Uso Participativo no virtual**.

Diante do contexto das relações e convergências dos estilos de aprendizagem, utilizamos a **Categoria B** e a **Subcategoria A**, usadas na identificação dos estilos de aprendizagem virtual identificados, para explicar a convergência dos resultados identificados a partir da **preferência do discente do ensino superior a distância**. Assim sendo, sistematizamos nos gráficos a seguir o significado dessa convergência.

Gráfico 11- Categoria B- Busca de pesquisa-Reflexivo



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

O resultado identificado no gráfico 11 demonstra que os sujeitos de estilos de aprendizagem reflexivos não mantiveram a mesma forma de aprender no MOODLE, se comparada às Ações do **Estilo de Uso no Espaço Virtual**.

Como aponta a teoria dos estilos de aprendizagem em seus desdobramentos, chegamos a **Novos Estilos de Aprendizagem**, conforme explicamos em nosso aporte teórico. O sujeito que tem preferência em aprender no **Estilo Reflexivo** em um ambiente de aprendizagem, como constatado em nossa pesquisa na plataforma MOODLE, se mantivesse a mesma forma de aprender na convergência para o espaço virtual, teria como Preferência o **Estilo de Uso Busca e Pesquisa no Espaço Virtual (Estilo Reflexivo)**, o que não ocorreu na convergência dos estilos de aprendizagem.

A essa assertiva analisada no percurso da análise, confirmamos que, para cada possibilidade de uso no espaço virtual, como uso de software, aplicativos, ferramentas e diversos recursos em conjunto com as linguagens entre as tecnologias digitais, o sujeito discente investigado manteve, individualmente, um estilo diferenciado ou uma simultaneidade deles.

Assim sendo, o estilo de aprendizagem vivenciado na plataforma não apresentou divergência pelo instrumento de coleta utilizado (CHAEA), mas foi diferenciado pelo contexto do design metodológico vivenciado no processo de ensino e aprendizagem do curso de graduação a distância pesquisado.

No processo de ensino e aprendizagem desse curso, os discentes mantiveram no AVA a formalidade da vivência acadêmica e foram conduzidos pelos aportes teóricos de quatorze (14) temáticas para reflexão, conforme exigido pela disciplina analisada, que, em sua dimensão conteudista, era extremamente teórica. Portanto, fazia-se necessária reflexão por parte dos discentes na plataforma. Contudo, nada impediu que os mesmos sujeitos realizassem percursos diferenciados na sala de aula virtual.

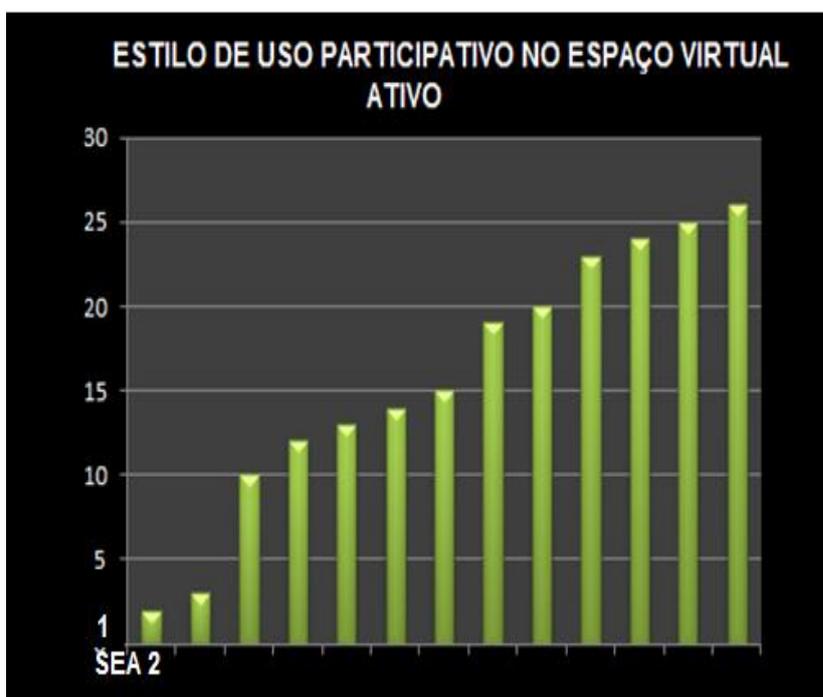
Conforme observamos na interação, socialização e colaboração dos envolvidos no AVA, os alunos enviavam quantidades excessivas de links de sites, blogs, redes sociais dos quais participavam e canais de vídeos, inclusive de blogs produzidos pelo grupo investigado.

Portanto, por mais que, inicialmente, quinze desses sujeitos tenham demonstrado pouca apropriação tecnológica e só se mantivessem realizando atividades no AVA, percebemos que esses recursos favoreceram a intensidade de participação nos fóruns temáticos realizados na disciplina, assim como diversas reflexões no contexto vivenciado entre as possibilidades digitais.

Assim sendo, podemos constatar que o estilo de aprendizagem vivenciado na plataforma não apresenta divergência do instrumento de coleta utilizado – o **CHAEA**, mas se diferencia pelo contexto do design metodológico vivenciado no processo de ensino e aprendizagem do curso a distância em questão.

A confirmação da análise realizada pode ser observada no **gráfico 12** que se segue, no qual constatamos o **resultado da convergência no uso do espaço virtual** através do Questionário Estilo e Uso do Espaço Virtual.

Gráfico 12- Subcategoria A- Participação Online



Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

O resultado apresentado no **gráfico 12**, representado pelo gráfico acima, demonstrou a preferência do estilo de uso dos sujeitos online. Entretanto, na plataforma MOODLE, apenas **um (1)** sujeito (SEA 2) apontou a preferência no Estilo

de Aprendizagem Ativo, conforme discussão realizada no **item 6.2.1 da observação sistemática no capítulo IV**; portanto, confirma-se o estilo de preferência no estilo ativo considerando-se as duas possibilidades de uso no virtual: **na plataforma MOODLE e na imersão do virtual por meios das atividades propostas na disciplina.**

Os 13 (treze) sujeitos apresentados no gráfico 12 (doze) – a saber: **S2, S3, S10, S12, S13, S15, S19, S20, S23, S24, S25, S26** – mantiveram simultaneidade dos estilos de aprendizagem, revelando a preferência no **Estilo de Uso Participativo no Espaço Virtual.**

Como podemos analisar através da pesquisa realizada, o único sujeito que apresentou o **Estilo Ativo** na plataforma MOODLE manteve o mesmo estilo na imersão do virtual e, junto ao demais identificados, confirmou **um perfil de estilo colaborativo no espaço de uso virtual**, pois acessava o ambiente sempre movido por novidades e por muitas vezes animava o ambiente; compartilhava diversos links, hiperlinks, softwares, aplicativos das redes de que participava, convocando ou convidando outros participantes; assim como realizava enquetes e Webconferências que aconteciam em outro contexto de aprendizagem e convidava o docente a participar. **(Ver figuras 3 e 4).**

Conforme foram identificados, analisados e discutidos os estilos em seus contextos e desdobramentos nos resultados apresentados em nossa investigação, consideramos pertinente elaborar um quadro para apresentar a confirmação do resultado da convergência entre os estilos de aprendizagem no espaço virtual, tendo em vista os percursos que realizamos na pretensão de atingir os objetivos propostos da pesquisa.

O tipo de aprendizagem que ocorre no espaço virtual é aquela que se inicia pela busca de dados e informações, após um estímulo previamente planejado; em seguida, a essa busca, ocorre a organização do material encontrado de forma particular, de acordo com as formas pessoais de elaboração, organização, análise e síntese, por fim, a produção de uma aplicação multimídia com os instrumentos disponibilizados.(BARROS, 2011, p. 36).

Considerando o contexto da sala de aula virtual e as possibilidades dos artefatos da internet, o quadro a seguir apresenta a convergência dos estilos de aprendizagem de acordo com as formas de aprender no espaço virtual, conforme organizamos.

Quadro 5- Confirmação da Convergência

CONVERGÊNCIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO VIRTUAL			
CHAEA		Questionário Estilo e Uso no Virtual	
Sujeitos	Preferências	Sujeitos	Preferências
EA 1	+Reflexivo	EUV 1	Uso Busca e Pesquisa no Espaço Virtual (Reflexivo)
EA 2	+Reflexivo e Ativo	EUV 2	Uso Participativo no Virtual (Ativo)
EA 3	+Pragmático e Reflexivo	EUV 3	Uso Participativo no Virtual (Ativo) e; Estruturação e Planejamento Virtual (Teórico)
EA 4	+Pragmático e Reflexivo	EUV 4	Uso Busca e Pesquisa Virtual (Reflexivo)
EA 5	+Pragmático e +Reflexivo	EUV 5	Uso Busca e Pesquisa Virtual (Reflexivo) e; Estruturação e Planejamento Virtual (Teórico)
EA 6	+Reflexivo e +Teórico	EUV 6	Uso Busca e Pesquisa Virtual (Reflexivo) e; Estruturação e Planejamento Virtual (Teórico)
EA 7	+Reflexivo	EUV 7	Uso Busca e Pesquisa Virtual (Reflexivo)
EA 8	+Teórico	EUV 8	Uso Busca e Pesquisa Virtual (Reflexivo)
EA 9	+ Reflexivo + Teórico	EUV 9	Uso Busca e Pesquisa Virtual (Reflexivo)
	+ Reflexivo	EUV 10	Uso Participativo no Virtual (Ativo) Uso Busca e Pesquisa Virtual (Reflexivo) e;

EA 10	+Pragmático		Estruturação e Planejamento Virtual (Teórico)
EA 11	+Pragmático +Reflexivo	EUV 11	Uso Busca e Pesquisa Virtual (Reflexivo)
EA 12	+ Reflexivo	EUV 12	Uso Participativo no Virtual (Ativo) e; Estruturação e Planejamento Virtual (Teórico)
EA 13	+ Reflexivo	EUV 13	Uso Participativo no Virtual (Ativo)
EA 14	+ Reflexivo	EUV 14	Uso Busca e Pesquisa Virtual (Reflexivo)
EA 15	+ Reflexivo	EUV 15	Uso Participativo no Virtual (Ativo) e; Estruturação e Planejamento Virtual (Teórico)
EA 16	+ Reflexivo	EUV 16	Uso Busca e Pesquisa Virtual (Reflexivo)
EA 17	+ Teórico + Pragmático	EUV 17	Estruturação e Planejamento Virtual (Teórico)
EA 18	+Reflexivo	EUV 18	Estruturação e Planejamento Virtual (Teórico)
EA 19	+ Pragmático +Teórico +Reflexivo	EUV 19	Uso Participativo no Virtual (Ativo)
EA 20	+ Reflexivo + Pragmático	EUV 20	Uso Participativo no Virtual (Ativo)
EA 21	+ Reflexivo	EUV 21	Estruturação e Planejamento Virtual (Teórico)
EA 22	+ Pragmático + Reflexivo	EUV 22	Ação Concreta e Produção no Espaço Virtual (Pragmático)
EA 23	+ Pragmático Reflexivo.	EUV 23	Estilo de Uso Participativo no Virtual (Ativo)
EA 24	+Pragmático +Teórico	EUV 24	Uso Participativo no Virtual (Ativo) e; Estruturação e Planejamento Virtual (Teórico)
EA 25	+Pragmático +Teórico	EUV 25	Estilo de Uso Participativo no Virtual (Ativo) e; Estruturação e Planejamento Virtual (Teórico)
EA 26	+ Teórico + Pragmático	EUV 26	Uso Participativo no Virtual (Ativo)

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Conforme relacionamos o resultado da convergência através do quadro apresentado, os estilos de aprendizagem e de uso do espaço virtual se complementam em suas convergências e apontam divergências dependendo dos contextos vivenciados, como podemos constatar em nossa investigação etnográfica.

Assim, chegamos à confirmação das relações propostas nos objetivos da pesquisa realizada, conforme diagnosticamos abaixo.

Dos vinte e um (21) sujeitos que apresentaram uma única preferência no Estilo de Aprendizagem Reflexivo no MOODLE, apenas 4 (quatro) – a saber: **S1, S7, S14, S16** – apontaram, na convergência, a complementação dos estilos. Somam-se a esses mais 6 (seis) sujeitos – a saber: **S4, S5, S6, S9, S10 e S11** – complementaram a convergência, chegando ao total de dez (**10**) sujeitos que mantiveram a convergência dos estilos na plataforma investigada e na imersão do espaço virtual.

Assim sendo, chegamos ao resultado da convergência, comparando os estilos de aprendizagem e de uso do espaço virtual no seguinte contexto:

No Ambiente Virtual de Aprendizagem, os dez (10) sujeitos que apresentaram preferência no **Estilo de Aprendizagem Reflexivo** se complementaram no Estilo de **Uso Busca e Pesquisa no Espaço Virtual**, o que resulta numa margem diferencial de **11 sujeitos** que não se complementaram no processo.

Se tivesse ocorrido a convergência total nas preferências dos estilos dos discentes que investigamos, eles apresentariam na imersão do espaço virtual, o **Estilo Uso Busca e Pesquisa no Virtual.**

Considerando que apenas **dez (10) sujeitos** apresentaram a convergência entre os estilos analisados, as características dos mesmos se interconectam.

Conforme constatamos quanto às preferências dos sujeitos no uso do espaço virtual, as quais relacionamos no quadro explicado, **doze (12)** dos sujeitos mantiveram a forma de aprender no estilo de **Uso Participativo no Virtual**. Assim,

foi possível constatar a divergência entre os estilos devido ao contexto vivenciado no processo de ensino e aprendizagem no AVA.

A sistematização dos resultados confirmou nossa hipótese de que a valorização dos estilos de aprendizagem no virtual é fator determinante das práticas de ensino e aprendizagem, principalmente daquelas que envolvem o uso das tecnologias, como a internet e as possibilidades de interfaces, tendo em vista o processo de aprendizagem discente na Educação a Distância.

Dessa forma, a confirmação da hipótese permitiu responder às proposições no processo de aprendizagem do aprendiz, por serem confirmadas diversas formas individuais de aprender e, sendo intransferíveis e simultâneas na imersão do virtual, acreditamos que essas simultaneidades de estilos devem ser valorizadas, seja em qualquer contexto ou modalidade de ensino. Isso implica numa complementação do que se utiliza e vivencia no virtual, e não numa transferência de modalidades.

Assim, pensamos ser possível uma aprendizagem com mais significados, em que os envolvidos no processo consigam de fato aprender a aprender, a contextualizar, a interagir e a atingir o espírito colaborativo nas formas de aprender no espaço virtual – sem, necessariamente, “camuflar” uma ação participativa significativa pensando no ser “incorreto” ou “incoerente” no processo de aprendizagem entre os pares, ou por considerar o ambiente de aprendizagem virtual dotado de formalidades.

Portanto, na comparação dos dois resultados confirmados, **as preferências discentes dos Estilos de Aprendizagem no virtual do ensino superior a distância** estão interconectados da seguinte forma comparativa:

Na Educação a Distância, o **Estilo de Aprendizagem** preferencial identificado foi o **Reflexivo** e, no contexto do espaço virtual, a **Preferência discente** foi recorrente no Estilo de **Uso Participativo no Virtual**, o que confirma, assim, a interconexão dos estilos, na qual os sujeitos discentes realizam um percurso de aprendizagem, em sua grande maioria, apresentando mais que uma preferência em aprender, contudo fruto da ação **Reflexiva e Colaborativa no Espaço Virtual**.

Portanto, respaldamos nossa análise a partir das características e elementos do virtual, considerando o novo estilo de aprendizagem discente que demonstra que o sujeito que tem preferência no estilo participativo é aberto às discussões online; é ativo quanto às novidades; e é estimulado na forma de aprender no virtual, mantendo-se com mais intensidade colaborativa em relação aos demais.

Assim, podemos perceber o quanto o uso de aplicativos, softwares, ferramentas e diversos recursos vivenciados no virtual – sendo utilizados enquanto possibilidades em plataformas no processo de ensino-aprendizagem – diferenciam as práticas, ainda engessadas, no processo de aprendizagem.

Partindo das diretrizes apontadas em nosso trabalho dissertativo, finalizamos neste capítulo nossa análise dos dados coletados, em que buscamos responder as questões propostas.

Na página seguinte o(a) leitor(a) encontrará as recomendações solicitadas pela professora Dra. Daniela Melaré em sua apreciação a dissertação através do aplicativo flashmeeting, nas considerações finais em minha banca de defesa.

O item destaca algumas ideias que surgiram da investigação como possibilidade reflexiva visando futuras pesquisas.

RECOMENDAÇÕES

Se não encontrarmos respostas adequadas a todas as questões sobre educação, continuaremos a forjar almas de escravos em nossos filhos.

(Célestin Freinet)

O resultado da pesquisa favoreceu dados interessantes, sendo possível refletir novas perspectivas investigativas em um novo trabalho; fruto dos elementos e da dimensão que compõem o espaço virtual.

Dentre as perspectivas de uma nova possibilidade de pesquisa algumas ideias seriam pertinentes analisar, entre eles:

- ✓ A Imersão Virtual do Discente na Educação a Distância, os Desafios e Perspectivas do Aluno com o Estilo de Uso Participativo no Virtual-Ativo;
- ✓ A Valorização dos Estilos de Uso do Espaço Virtual para a Construção de Estratégias Pedagógicas na Imersão tecnológica;
- ✓ Imersão Tecnológica, Colaboração, Intervenção e Mediação Pedagógica modificam os Estilos de Aprendizagem Discente no Virtual?
- ✓ A Área de Profissão do Docente e a Intervenção Pedagógica interferem ou modificam a Tendência dos Estilos de Aprendizagem Discente no Espaço Virtual?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (Paulo Freire).

Conforme explicamos na discussão teórica de nossa pesquisa, os desdobramentos da teoria dos estilos de aprendizagem possibilitaram a confirmação de **Novos Estilos de Aprendizagem** que se convergem e interconectam com os estilos analisados para o ensino presencial.

A teoria dos estilos considera, mesmo não sendo obrigatório por ser uma tendência, que o sujeito possui a preferência em aprender em um determinado estilo, e, dependendo das possibilidades desenvolvidas para a aprendizagem no AVA, ou seja, do contexto vivenciado entre docente e discente, tutor e discente, discente e discente tenderá manter a interconexão na convergência de um ambiente para outro.

Os resultados apontaram que, na plataforma MOODLE, os Estilos tendenciam para o **Reflexivo**, enquanto para o espaço virtual, confirmou a preferência na tendência do **Estilo de Uso Participativo no Virtual**. Devido a essa convergência, a tendência passa a ter maiores possibilidades no processo ensino e aprendizagem, o que configura um novo perfil: o **Estilo de Uso Colaborativo e Reflexivo no Espaço Virtual**. O que podemos perceber, dentre alguns fatores de qualidade na aprendizagem que favorecem o ensino a distância, é que a forma de aprender no espaço virtual em relação à forma de aprender no âmbito presencial está interligada.

Assim sendo, explica o porquê que em nossa pesquisa, essa tendência não se efetivou como normalmente acontece, quanto à convergência completa dos estilos. De acordo com nosso resultado final o **Estilo Reflexivo** foi à tendência de preferência discente apenas na **plataforma MOODLE** e não obteve no **Virtual**, em meio às possibilidades e contextos estratégicos vivenciados a tendência em aprender no **Estilo de Uso Busca e Pesquisa no Espaço Virtual (Reflexivo)**, ou seja, não mantiveram o mesmo Estilo Reflexivo na transferência de um ambiente para outro.

Se tivesse ocorrido a convergência da permanência dos discentes na forma de aprender complementar em sua dimensão e interconexão do virtual um único estilo de aprendizagem, assim sendo, tivemos uma diversidade de estilos em toda dimensão vivenciada entre a sala de aula virtual do curso a distância investigado; a convergência das comunidades virtuais ou ambientes disponíveis em redes que complementaram o processo de ensino e aprendizagem dos discentes envolvidos.

Quando analisamos os estilos de aprendizagem dos discentes através dos questionários **CHAEA** e o **Questionário Estilo de Uso no Virtual** tínhamos um mapa conceitual que nos direcionava a seguinte convergência: se um sujeito apresentasse o **Estilo de Aprendizagem Ativo**, na convergência para o virtual teria como indicador, o **Estilo de Uso Participativo no Espaço Virtual (Ativo)**; sendo **Reflexivo** indicaria o **Estilo de Uso Busca e Pesquisa no Espaço Virtual (Reflexivo)**; apresentando o **Estilo Teórico** seu indicador seria o **Estilo de Estruturação e Planejamento no Espaço Virtual (Teórico)** e prevalecendo o **Estilo Pragmático** permaneceria o indicador **Estilo de Ação Concreta e Produção no Espaço Virtual (Pragmático)**.

Tendo em vista o processo de identificação e análises sobre os estilos de aprendizagem discente, tivemos como objetivo desta pesquisa investigar os estilos de aprendizagem no virtual identificando as preferências dos discentes no curso de Licenciatura em Letras a Distância da Universidade Federal de Pernambuco e a sua relação com as possibilidades de uso do espaço virtual, através das múltiplas interfaces e em conjunto com as diversas linguagens propostas no ambiente virtual de aprendizagem.

Nossos objetivos específicos foram: identificar, através do CHAEA, a preferência dos estilos de aprendizagem dos discentes matriculados na disciplina de Gestão Educacional e Escolar do curso E-Letras da UFPE; analisar, através do Questionário Estilos de Uso do Espaço Virtual, a preferência dos estilos de uso online dos discentes na disciplina; relacionar os estilos de aprendizagem discente com os estilos de uso do espaço virtual e com as possibilidades das interfaces em conjunto com as diversas linguagens; e comparar os resultados da convergência dos estilos de aprendizagem e do estilo de uso do espaço virtual.

Nossos objetivos foram atingidos de acordo com os resultados das análises realizadas que revelaram, gradativamente, o processo e as propostas vivenciadas na sala de aula virtual, considerando-se as concepções das práticas, identidade e saberes docente os quais contribuíram na compreensão, flexibilidade e valorização das diferentes formas de aprender dos discentes participantes da pesquisa.

Para confirmação de nossos objetivos tivemos todas as possibilidades possíveis socializadas e compartilhadas em redes digitais pelos envolvidos na plataforma MOODLE e em sua convergência a outros ambientes e redes sociais

digitais apresentadas em nossos dados e análises supracitados na investigação; favorecendo a pesquisa o resultado desejado.

Portanto compreender as tecnologias digitais, no contexto da educação a distância, como potencializadoras nos processos de ensino e aprendizagem considerando os estilos de aprendizagem discente no espaço virtual, como proposto em nossa investigação, significa considerá-las também em seus contextos e espaços, já que valoriza a cultura digital e suas especificidades na educação a distância.

As possibilidades do processo de construção da aprendizagem do sujeito aprendiz, que vivencia diferentes contextos na educação a distância, compreende sua realidade do processo de aprendizagem a partir de um contexto formal, o que implica vencer os desafios propostos para essa aprendizagem.

Sendo a aprendizagem um processo natural e contínuo do ser humano, é necessária organizá-la e sistematizá-la diante dos fatores que podem contribuir para o processo de aprendizagem discente, a fim de aprimorarmos habilidades e desenvolvermos novas competências no contexto dinamizado da cibercultura, tendo em vista, que o desenvolvimento contínuo do processo de aprendizagem discente reflete a mediação docente no processo, conforme foi possível confirmar através dos resultados da plataforma MOODLE e dos ambientes compartilhados na virtualidade.

É importante ressaltar essa relação dos âmbitos profissionais e modalidades de ensino quanto ao perfil dos discentes investigados, pois tivemos nesta pesquisa, uma diversidade de perfis profissionais atuantes que acumulavam funções em suas práticas, entre eles: pedagogos, gestores, técnicos administrativos e pedagógicos, matemáticos, biólogos e; mesmo que nossa pesquisa não objetivasse analisar as ações dos discentes considerando sua formação e atuação profissional, percebemos nos resultados o quanto contribuiu no processo para a interação e intervenção durante o percurso de aprendizagem entre os pares.

Dentre as profissões apresentadas nos perfis das plataformas e convergências de ambientes virtuais, o pedagogo foi uma das profissões que mais comprovou o que resultou a investigação no AVA. O estilo de aprendizagem reflexivo prevaleceu como comprovou o instrumento de coleta CHAEA, o qual nos incitou a pensar algumas questões; que fez-nos acreditar que não seria diferente.

Em primeira instância o pedagogo é preparado em sua formação acadêmica a ser reflexivo durante quatro anos e meio, tempo máximo para formação acadêmica

do curso em questão, devido ao imenso currículo repleto de teorias e poucas práticas; portanto, levando os discentes envolvidos no processo em formação, a não só internalizar diversas teorias, mas, sobretudo, refleti-las para a futura prática docente; logo compreendemos que torna-se quase que impossível um Pedagogo, não ter aprendido a refletir suas ações e buscas no processo ensino-aprendizagem.

Portanto, em nossa pesquisa não foi diferente, muitos dos discentes que participaram da investigação eram pedagogos, entre outros, com diferentes áreas profissionais, contudo os investigados sendo pedagogo não só refletiam como também interviam nas ações docentes; atitude que compreendemos ser natural da maioria dos profissionais na área pedagógica.

Nesse sentido também vivenciaram uma mescla de estilos, que interconectavam entre o estilo pragmático e teórico; porém, prevalecendo a preferência na forma de aprender no estilo de aprendizagem reflexivo, favorecendo uma excelente qualidade de compartilhamentos, socializações e interações no ensino a distância entre as diversidades dos perfis que investigamos.

Neste novo percurso virtual, os sujeitos envolvidos entre os compartilhamentos e os diversos usos de ferramentas, aplicativos, softwares, redes sociais, enfim, diversidades de recursos no virtual incentivados, no percurso de aprendizagem pelo segundo docente, surpreendentemente, prevaleceu a preferência no **Estilo de Uso Participativo no Virtual**.

Dentre esses fatores relacionados à qualidade na Educação a distância, percebemos que dois deles – o sucesso e a satisfação dos alunos – são vivenciados como um dos aspectos de avaliação de qualidade na EAD, recebendo uma maior atenção, no processo, por parte dos envolvidos como: docente, coordenação geral e de curso; conforme observamos no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Isso porque constitui uma prática comum aos alunos avaliarem o curso em sua conclusão. E, estando o público-alvo pesquisado cursando o 7º período, são solicitados a participarem da avaliação e dissertar sobre a organização, o conteúdo do curso, os tutores envolvidos no processo, os materiais didáticos, as tecnologias e as possibilidades disponíveis para efetivação e desenvolvimento do curso avaliado.

Percebemos no contexto, embora não tenha sido nosso foco de pesquisa, que a avaliação do aluno é construída no final do processo. Compreendemos que esta não deveria ser construída, apenas, para a conclusão do curso, mas durante todo o desenvolvimento das atividades propostas, tendo em vista que a avaliação

visa a regular o controle de qualidade na prática da modalidade de ensino a distância. Nesse contexto, é necessário repensar o projeto e as ações do curso, pois, conforme verificamos, as condições são estas.

É preciso repensarmos não a prática docente exercida enquanto identidade, mas sim refletir sobre a coordenação do curso. Se, por um lado, todas as condições para uma prática e aprendizagem foram planejadas e vivenciadas significativamente, por outro, percebemos a ausência de uma apreciação qualitativa na avaliação dos alunos diante de tantos dados relevantes que contribuiram para o processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos. Assim, ficou a inquietação de por que não ter sido vivenciada uma avaliação como via de mão dupla, durante o percurso, sendo esta formalizada apenas no final da disciplina?

Contudo, defendemos a educação a distância, porque compreendemos que a ação docente independe da tipologia defendida, como pudemos comprovar nesta investigação. Mesmo que muitos autores concordem e tenham experienciado que educação em redes digitais só aconteça quando é Online, conforme as discussões acadêmicas, a Educação Online se diferencia da Educação a distância porque permite diversas ações docentes em um ambiente aberto, onde tudo acontece em potencial, o que favorece uma melhor prática docente e, conseqüentemente, uma aprendizagem discente louvável.

Quanto à educação a distância, esta não é tão elogiada/ valorizada devido aos “pacotes de produções” que foram e, em alguns casos, ainda são formados em curto prazo, ao longo dos anos. Será que devemos generalizar os cursos a distância, afirmando que todos são iguais? Ou será que estamos utilizando nosso “poder” de argumentação para descrever em mais uma possibilidade de aprendizagem, após termos vivenciado tantas tendências pedagógicas que acabaram por se complementar no processo? Quantas tendências adotamos ao longo de nossas práticas, também concebidas como sendo a mais “perfeita” ou a solução para todos os problemas educacionais?

Quanto a essa questão que trata de “pacotes de produção”, também percebemos, em nosso percurso de pesquisa e prática docente, que esse caso não é vivenciado apenas na menção a EAD; algumas instituições de ensino superior reconhecidas adotaram a beleza e a estética linguística do nome Educação Online para ofertar cursos a curto prazo, propagado em redes digitais, com propostas de

projetos políticos pedagógicos belíssimos e, não por isso, foram torturados por sua qualidade duvidosa.

É certo que a UAB, devido a essas questões delicadas sobre a qualidade em EAD, favoreceu uma enorme expectativa de melhoria, exatamente por serem conscientes de que, se não existe fiscalização precisa, qualquer que seja a modalidade de ensino não se transforma. A EAD não é a primeira vítima nem será a última no perfil acadêmico e nos fundamentos da história educacional, ainda mais porque grande número de faculdades e universidades privadas, em expansão, chegaram a diversos países ofertando cursos de graduação e pós-graduação sem qualidade de ensino.

Seria culpa do docente que não fiscalizou? De quem é a culpa? Do sistema? Das políticas públicas que, de repente, esqueceram-se de potencializar ou inferir um olhar mais criterioso e cobrar as devidas providências? Ou seria do discente que deseja aprender, mas só conseguiu garantir essa vaga duvidosa de ensino? Onde está à trilha perfeita? Perdemos-nos? Como encontrar o caminho?

Sem dúvida, muitas instituições particulares, nada comprometidas com a educação, perceberam na EAD o grande Troféu Mega-sena de mercado, privilegiando, assim, os interesses econômicos em lugar da qualidade de ensino. O que isso significa? Chegar a uma cidade aparentemente qualquer após ter realizado, com uma equipe de peso, o perfil da população a começar pela renda mensal; montar polos sem a mínima estrutura necessária e vender cursos a um enorme número de pessoas. Em resumo, um custo baixo e uma rentabilidade alta.

Foram instituições de níveis como estas que o MEC desde 2009 vem conseguindo descredenciar, entre elas: 198 polos de educação a distância da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) em todo o país, que chegou a perder seu status de Universidade em setembro de 2012, sendo impedida de abrir novos cursos ou vagas nos próximos dois anos.

Portanto, percebemos que cabe uma reflexão quanto a generalizações e “certezas” muitas das vezes infundadas que acabam por comprometer os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na EAD, ainda mais considerando-se que esta investigação analisou uma plataforma de ensino e aprendizagem, sendo ela numa perspectiva a distância.

E que não encontramos condições desfavoráveis para a aprendizagem dos discentes nem para a prática docente, pois todas as possibilidades metodológicas

para o processo de aprendizagem, como: aplicativos, ferramentas, softwares, recursos de diversos formatos e mídias, foram disponibilizadas na plataforma MOODLE. Portanto, o “fordismo” tão facilmente “confirmado no falar” quando se pensa a modalidade EAD não foi confirmado em nossa pesquisa.

Assim sendo, foi possível observarmos que os discentes acessavam a plataforma e aprendiam entre as possibilidades de recursos tecnológicos diversos, sendo possível investigar a enorme abrangência e intensidade que compõem as plataformas de aprendizagem no virtual.

Confirmou-se, portanto, a hipótese proposta de que a valorização dos estilos de aprendizagem no virtual pode ser fator determinante das práticas de ensino e aprendizagem, uma vez que as possibilidades de interfaces em conjunto com as diversas linguagens podem atender às preferências dos estilos de aprendizagem discente no virtual.

Nesse contexto, não percebemos nenhum desencontro na faixa etária dos sujeitos que os impedisse de aprender e apresentar seu único estilo de aprendizagem ou a simultaneidade deles, ou que dificultasse a forma de aprender no ambiente virtual; fosse por conceber identidades diferenciadas no contexto das redes digitais como sendo Nativo ou Residente Digital / Imigrante ou Visitante Digital.

Concluimos que a aprendizagem no espaço virtual ocorre de forma simultânea, em que mais de uma percepção particulares e coletivas se caracteriza, interconecta e converge, dependendo da ambiência e do uso das tecnologias digitais que envolvem uma dimensão de situações de aprendizagem, linguagens diversas perpassando os conceitos e as características discutidas na pesquisa, peculiares ao processo de ensino e aprendizagem discente.

O mais interessante é que essas diversidades de sujeitos investigados realizaram entre a convergência de um ambiente virtual para o outro, um percurso de colaboração, reflexão, intervenção e autoria. Permitindo e favorecendo a compreensão de manter um olhar mais criterioso as ações que realizaram, pois a partir delas percebemos que apresentaram Duas Tendências de Relações entre os Estilos de Aprendizagem a partir da Imersão que vivenciavam no Espaço Virtual: **O Estilo de Uso Colaborativo-Reflexivo Online e o Estilo de Uso Colaborativo de Intervenção Online**; levando-nos a descortinar dentre a imersão do virtual, essas novas tendências de estilos de aprendizagem conceituando-as.

Conforme percebemos nas análises para caracterização das tendências, conceituamos as tendências da seguinte forma:

Tendência de Uso Colaborativo-Reflexivo Online : o aprendiz que possui essa tendência é bastante colaborador e imerso nas inovações tecnológicas; este reflete, tendendo para as buscas online; aprecia as possibilidades de trabalhos coletivos sobre as preferências de ações articuladas e investigadas online.

Suas principais características são: **colaborativo, reflexivo, articulador e imerso no virtual.**

Tendência de Uso Colaborativo de Intervenção Online: o aprendiz que possui essa tendência a é indagador, criativo e autor em sua imersão virtual diante dos contextos apresentados; relaciona e realiza intervenções, colaborando para o processo de ensino e produção da aprendizagem.

Suas principais características são: **indagador, produtor, interventivo, criativo e imerso no virtual.** Podemos concluir desse modo, que a forma de aprender no espaço virtual com a forma de aprender no presencial está interconectada no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto considerando o contexto e dimensão da pesquisa realizada, percebemos a importância das contribuições e da cooperação da Professora Dr^a. Pesquisadora em Portugal Daniela Melaré Barros, por ter proporcionado através das diversidades dos recursos educacionais abertos, o aprofundamento do aporte teórico da pesquisa; oportunizando uma melhor análise na realização da coleta dos dados em nossa investigação.

REFERÊNCIAS

ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Disponível em: http://www2.abed.org.br/institucional.asp?Institucional_ID=1 (Acesso em 20/07/2010).

ALMEIDA, M. **Como se trabalha com projetos?** In: Revista TV Escola, n.22. março, 2001, p.35.

ALONSO, C. M. GALLEGO, D. J. **Aprendizaje y ordenador**. Madrid: Dykinson. 2000.

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J. Honey, P. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. Madrid: Mensajero. 2002.

ALONSO, C. M; GALLEGO, D. J. **“La Educación ante el reto del Nuevo paradigma de las tecnologías de la información y al comunicación”**. Disponível em: < <http://dewey.uab.es/pmarques/> > (Acesso em 10/05/2010).

ALVES, L. R. G. **Nativos Digitais: Games, Comunidades e Aprendizagens**. In:

MORAES, Ubirajara Carnevale de. (Org.). **Tecnologia Educacional e Aprendizagem: o uso dos recursos digitais**. Livro Pronto: São Paulo, 2007, v., p. 233-251.

ARAÚJO, H.; QUEIROZ, V. **Aprendizagem cooperativa e colaborativa**. São Paulo/Brasília, 2005. Disponível em: <www.studygs.net/portuges/cooplearn.htm>. (Acesso em 20/09/ 2010).

ARETIO, Lorenzo García. **La Educación a distancia**. 2ª.ed. Barcelona: Ariel, 2002.

BARROS, D. M.V. **Estilos de Aprendizagem e o uso das Tecnologias**. Mato Grosso: KCM (no Prelo) 2011.

BARROS, D. M.V. **Guia didático sobre Tecnologias da Comunicação e informação para o trabalho educativo na formação docente**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2009.

BARROS, D.M.V. **Flashmeeting**. Disponível em: <http://fm.ea-tel.eu/fm/flashmeeting.php?pwd=576338-26518>>. (Acesso em 15/09/2011).

BARROS, D.M.V. **Estilos de Aprendizagem Colaborativo para o E-Learning**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 12, n. 02, p. 31 – 43, jul. / dez. 2011

BARROS, D.M.V. **Estilos de Uso do Espaço Virtual**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, v.34, n. 01, p. 51-74, jan./jun. 2009.

BARROS, D.M.V. **Estilos de Uso do Espaço Virtual**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, v.34, n. 01, p. 51-74, jan./jun. 2009.

BARROS, D.M.V. **Tecnologias de la Inteligência: gestión de la competência pedagógica virtual**. Madri: Popular, 2008.

CARVALHO, A. B. G. **A Educação a Distância e a Formação de Professores na Perspectiva dos Estudos Culturais**. João Pessoa, 2009. 219p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHRISTINE H. **Etnografia Virtual**. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad, 2004.

CHRISTINE H.(org). **Virtual Methods: issues in social ressearch on the Internet**. New York: Berg Publishers, 2005.

CRIDAL, A. **Metodologia de Aprendizagem Vivencial para o desenvolvimento de competências para o Gerenciamento de Projetos de Implementação de Sistemas de V CONVIBRA** – Congresso Virtual Brasileiro de Administração Informações. Florianópolis, 2003. Disponível no site: <teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/5914.pdf>. Acesso em: 02/05/2011.

CRIZZOTTI, Antonio. **Metodologia do Ensino Superior: o ensino com pesquisa**. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papirus, 2001.

DELGADO Z. **Quadro Estudantes Nativos Digitais - SCRIBD**. Disponível no site: <http://www.scribd.com/doc/9196803/Estudantes-Nativos-Digitais-Tabela>> (Acesso em 05/03/2011).

DIAS, R. A. & LEITE, L. S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DIAS, R. **Aprender a Aprender**. Metodologia para Estudos Autônomos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DOXSEY, J. R. e RIZ, J. **Metodologia da Pesquisa Científica**. ESAB- Escola Superior Aberta do Brasil, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**: São Paulo: Paz e Terra. Ed. 35ª, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas, a teoria na prática**. Porto Alegre:2000.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A.C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas,2008.

KOLB, D. A. **Individual l-earning styles and the learning process**. Massachusetts: Sloan School of Management, 1999.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEMOS, A. **Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÈVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 13. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

LÈVY, Pierre. **A inteligência coletiva - Para uma antropologia do ciberespaço**. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 1994.

LITTO, F. **Aprendizagem a Distância**. Ilustração Paulo Caruso. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LOPES, W. M. G. **ILS- inventário de estilos de aprendizagem de Felder-Saloman**: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte. Florianópolis, 2002. 87p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.

LOPEZ, R. E. O. **Los Procesos cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje**: el caso de la psicología cognitiva e el aula escolar. México: Trillas, 2001.

MACHADO, A. **Máquina e imaginário**: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: EDUSP, 1993.

MAIA, C. & MATTAR, J. **ABC da EaD**. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MATTAR, J. **Metodologia na Era da Informática**. 3ª edição revisada e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2010.

MATTAR, J. **Tutoria e Interação em Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MILLER, D, SLATER, D. **The Internet. An ethnographic approach**. Oxford: Berg, 2001.

MINAYO, M. C. S.(org.).**Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOORE, M. & KEARLEY, G. **Educação a Distância**: uma nova visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M. **Teoria da Distância Transacional**. Tradução de Wilson Azevêdo. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/star.htm?infoid=23&sid=69&UserActiveTemplate=1por> (Acesso em 09/06/2010).

NOVA, C. & ALVES, L. **Educação Online:** a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: Silva, Marco (org). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**, São Paulo: Loyola, 2003.

OKADA, A. BARROS, D. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem Aberta:** bases para uma aprendizagem aberta. Revista Digital de Tecnologias Digitais Cognitivas. Nº 3, p. 20-35, janeiro/junho. 2010.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual:** um guia para trabalhar com estudantes online. Trad. Vinícios Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALLOFF, R. M. PRATT, Keith. **Construindo Comunidade de Aprendizagem no Ciberespaço-** estratégias eficientes para a sala de aula online. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, O. **A educação a distância em transição:** tendências e desafios. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants.** In: On the Horizon volume 9, number. 5. NCB University Press, 2001. PRENSKY, M. http://www.adelat.org/index.php?title=el_complejo_de_mark_prensky 2009. (Acesso em 05/03/2011).

PRENSKY, M. **Do they really think differently?** On the Horizon. Volume 9, number 5. 2009.

PRENSKY, M. **Sapiens digital:** From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. Innovate, volume 5, number 3. Disponível em <http://innovateonline.info/> 2009. (Acesso em 02/06/ 2010).

SANTOS, A. A. A; BARIANI, I. C. & CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos Cognitivos e Estilo de Aprendizagem**. In: F. F. Sisto (org.). Leituras de Psicologia para a Formação de Professores. Petrópolis, RJ, Vozes. 1999.

SILVA, M. PESCE, L. ZUIN, A (Orgs.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicos. Rio de Janeiro: Wak Ed; 2010.

SITE ANÍSIO TEIXEIRA: www.iat.educacao.ba.gov.br (Acesso em 04/04/12)

SITE MEC: www.mec.gov.br (Acesso em 05 /06/ 2012).

SITE SIEAD: <http://siead.mec.gov.br/novosiead/web/emec/#tab=0> (Acesso em 10/09/11)

SITE UAB: <http://www.uab.capes.gov.br> (Acesso em 12/12/11).

SITE: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> (Acesso em 12/01/2011).

TARDIF, M. **Saberes Docentes e a Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

TRIVINOS, A. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

TRONCHIN, D.M.R. **Caminho Metodológico**. Disponível em: http://col.redealuno.usp.br/modulos/Modulo0/3018/site_pesq|2005/aula_metodologia_a2005.pdf- (Acesso em 25/05/2011).

VALENTE, C. MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na Educação**: O Potencial Revolucionário das Novas Tecnologias. São Paulo: Novatec Editora, 2007.

VEIGA, I.P.A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I.P.A.(org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

WHITE, D. and CORNU, A. L. **Eventedness and disjuncture in virtual worlds-** Educational Research. Volume 52, number 2, p. 183–196. 2010.

WHITE, D. Manton M. and CORNU, A. L. **The Isthmus Project: Headline Findings Report.** 2009. Disponível em <http://isthmus.conted.ox.ac.uk/raw-attachment/wiki/ProjectDocumentation/IsthmusHeadlines.doc> (Acesso em 18/08/ 2011).

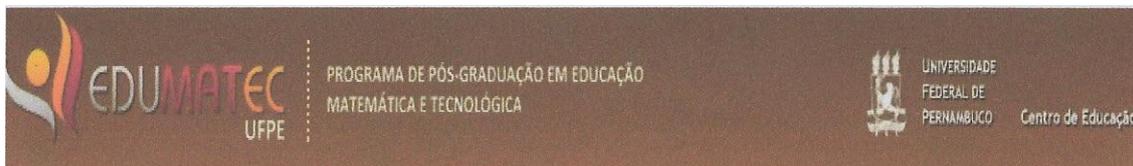
WHITE, D.S. **Article Visitors and Residents.** Peer- Reviewed Journal on the internet. Volume 16. Number 9 - 5 September 2011 – Disponível em <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049> (Acesso em 12/09/2011).

WHITE, D.S. and CORNU, A. L. **Visitors and Residents:** A new typology for online engagement. Artigo Publicado no Fórum da UAB em 21 Abril 2011. Disponível no site: <http://www.uab.pt/web/guest/home> (Acesso em 15/05/2011).

WHITE, D.S. **Apresentação em vídeo.** Disponível no site: <http://digitalearner.wordpress.com/tag/david-white/> (Acesso em 05/06/2011).

ANEXOS

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão.
(Paulo Freire).



Avenida Acadêmico Hélio Ramos s/n, Cidade Universitária,
 Recife - PE
 CEP: 50670-901
 Telefone: (81) 2126-8952
 Coordenadora: Rute Borba
 Vice Coordenador: Carlos Eduardo Monteiro
www.propesq.ufpe.br/hp/ppgedumatec
 E-mail: edumatec@ufpe.br



Ofício N° 99/2012- PPGEDUMATEC

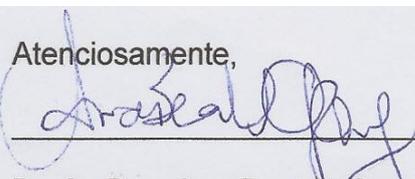
Ilustríssimos Senhores,
 Coordenadora CEAD - UFPE
 Profa. Dra. Sônia Sette
 Coordenador do Curso EAD Letras Português- UFPE
 Prof. Dr. César Giusti

Assunto: **Solicitação para pesquisa**

Prezado Professor César Giusti,

A aluna **JOSIVANIA MARIA ALVES DE FREIT AS** é minha orientanda no Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática e Tecnológica- EDUMATEC, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. A pesquisa da aluna, intitulada **ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO VIRTUAL: AS PREFERÊNCIAS DO DISCENTE DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA**, tem como campo de pesquisa a disciplina Gestão Educacional/ Escolar ofertada pelo Professor Dr. [REDACTED], no curso E- Letras Português. Solicito a sua permissão para que a aluna possa acompanhar os discentes na plataforma **MOODLE** e coletar os dados necessários para sua pesquisa. Informo que o Professor supracitado autorizou a pesquisa desde o **mês de setembro de 2011** e nos solicitou a anuência da coordenação do curso.

Agradeço a sua colaboração e estou à sua disposição para mais esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa.

Atenciosamente,

 Prof. Dra. Ana Beatriz Gomes Carvalho



QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Autores: Catalina Alonso, Domingo Gallego

Tradução e adaptação: Evelise Maria Labatut Portilho

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

- Este questionário está sendo aplicado para identificar seu estilo preferido de aprendizagem.
- Não existem respostas corretas nem erradas. Será útil na medida que seja sincero(a) em suas respostas.
- Se está mais de acordo que em desacordo com o item coloque um (+). Se está mais de desacordo que em acordo com o item coloque um (-).
- O questionário é anônimo

Agradecimentos.

Más(+)	Menos(-)	Ítem
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	1. Tenho fama de dizer o que penso claramente e sem rodeios.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	2. Estou seguro(a) do que é bom e do que é mau, do que está bem e do que está mal.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	3. Muitas vezes faço, sem olhar as consequências.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	4. Normalmente, resolvo os problemas metodicamente e passo a passo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	5. Creio que a formalidade corta e limita a atuação espontânea das pessoas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	6. Interessa-me saber quais são os sistemas de valores dos outros e com que critérios atuam.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	7. Penso que agir intuitivamente pode ser sempre tão válido como atuar reflexivamente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	8. Creio que o mais importante é que as coisas funcionem.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	9. Procuro estar atento(a) ao que acontece aqui e agora.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	10. Agrada-me quando tenho tempo para preparar meu trabalho e realizá-lo com consciência.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	11. Estou seguindo, porque quero, uma ordem na alimentação, no estudo, fazendo exercícios regularmente.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	12. Quando escuto uma nova idéia, em seguida, começo a pensar como colocá-la em prática.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	13. Prefiro as ideias originais e novas mesmo que não sejam práticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	14. Admito e me ajusto às normas somente se servem para atingir meus objetivos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	15. Normalmente me dou bem com pessoas reflexivas, e me custa sintonizar com pessoas demasiadamente espontâneas e imprevisíveis.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	16. Escuto com mais frequência do que falo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	17. Prefiro as coisas estruturadas do que as desordenadas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	18. Quando possuo qualquer informação, trato de interpretá-la bem antes de manifestar alguma conclusão.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	19. Antes de fazer algo, estudo com cuidado suas vantagens e inconvenientes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	20. Estimula-me o fato de fazer algo novo e diferente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	21. Quase sempre procuro ser coerente com meus critérios e escala de valores. Tenho princípios e os sigo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	22. Em uma discussão, não gosto de rodeios.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	23. Não me agrada envolvimento afetivo no ambiente de trabalho. Prefiro manter relações distantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	24. Gosto mais das pessoas realistas e concretas do que as teóricas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	25. É difícil ser criativo(a) e romper estruturas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	26. Gosto de estar perto de pessoas espontâneas e divertidas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	27. A maioria das vezes expresso abertamente como me sinto.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	28. Gosto de analisar e esmiuçar as coisas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	29. Incomoda-me o fato das pessoas não tomarem as coisas a sério.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	30. Atrai-me experimentar e praticar as últimas técnicas e novidades.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	31. Sou cauteloso(a) na hora de tirar conclusões.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	32. Prefiro contar com o maior número de fontes de informação. Quanto mais dados tiver reunido para refletir, melhor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	33. Tenho tendência a ser perfeccionista.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	34. Prefiro ouvir a opinião dos outros antes de expor a minha.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	35. Gosto de levar a vida espontaneamente e não ter que planejá-la.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	36. Nas discussões gosto de observar como atuam os outros participantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	37. Sinto-me incomodado(a) com as pessoas caladas e demasiadamente analíticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	38. Julgo com frequência as ideias dos outros, por seu valor prático.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	39. Angustio-me se me obrigam a acelerar muito o trabalho para cumprir um prazo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	40. Nas reuniões apoio as ideias práticas e realistas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	41. É melhor aproveitar o momento presente do que deleitar-se pensando no passado ou no futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	42. Incomodam-me as pessoas que sempre desejam apressar as coisas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	43. Apoio ideias novas e espontâneas nos grupos de discussão.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	44. Penso que são mais consistentes as decisões fundamentadas em uma minuciosa análise do que as baseadas na intuição.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	45. Detecto frequentemente a inconsistência e os pontos frágeis nas argumentações dos outros.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	46. Creio que é preciso transpor as normas muito mais vezes do que cumpri-las.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	47. Frequentemente, percebo outras formas melhores e mais práticas de fazer as coisas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	48. No geral, falo mais do que escuto.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	49. Prefiro distanciar-me dos fatos e observá-los a partir de outras perspectivas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	50. Estou convencido(a) de que deve impor-se a lógica e a razão.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	51. Gosto de buscar novas experiências.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	52. Gosto de experimentar e aplicar as coisas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	53. Penso que devemos chegar logo ao âmago, ao centro das questões.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	54. Procuro sempre chegar a conclusões e idéias claras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	55. Prefiro discutir questões concretas e não perder tempo com falas vazias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	56. Incomodo-me quando dão explicações irrelevantes e incoerentes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	57. Comprovo antes se as coisas funcionam realmente.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	58. Faço vários borrões antes da redação final de um trabalho.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	59. Sou consciente de que nas discussões ajudo a manter os outros centrados nos temas, evitando divagações
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	60. Observo que, com frequência, sou um(a) dos(as) mais objetivos e ponderados nas discussões.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	61. Quando algo vai mal, não dou importância e trato de fazê-lo melhor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	62. Desconsidero as ideias originais e espontâneas se não as percebo práticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	63. Gosto de analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	64. Com frequência, olho adiante para prever o futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	65. Nos debates e discussões prefiro desempenhar um papel secundário do que ser o(a) líder ou o(a) que mais participa.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	66. Me incomodam as pessoas que não atuam com lógica.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	67. Me incomoda ter que planejar e prever as coisas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	68. Creio que o fim justifica os meios em muitos casos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	69. Costumo refletir sobre os assuntos e problemas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	70. O trabalho consciente me trás satisfação e orgulho.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	71. Diante dos acontecimentos trato de descobrir os princípios e teorias em que se baseiam.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	72. Com o intuito de conseguir o objetivo que pretendo, sou capaz de ferir sentimentos alheios
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	73. Não me importa fazer todo o necessário para que o meu trabalho seja efetivado.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	74. Com frequência, sou uma das pessoas que mais anima as festas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	75. Me aborreço, frequentemente, com o trabalho metódico e minucioso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	76. As pessoas, com frequência, creem que sou pouco sensível a seus sentimentos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	77. Costumo deixar-me levar por minhas intuições.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	78. Nos trabalhos de grupo, procuro que se siga um método e uma ordem.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	79. Com frequência, me interessa saber o que as pessoas pensam.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	80. Evito os temas subjetivos, ambíguos e pouco claros.

QUADRO DE ANÁLISE- CHAEA

ATIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3 [+]	10 [+]	2 [+]	1 [+]
5 [+]	16 [-]	4 [-]	8 [+]
7 [-]	18 [+]	6 [+]	12 [+]
9 [+]	19 [+]	11 [+]	14 [-]
13 [-]	28 [+]	15 [-]	22 [+]
20[+]	31 [+]	17 [+]	24 [+]
26 [+]	32 [+]	21 [+]	30 [+]
27 [+] "	34 [+]	23 [-]	38 [-]
35 [-]	36 [+]	25 [-]	40 [+]
37 [-]	39 [+]	29 [+]	47 [-]
41 [+]	42 [-]	33 [+]	52 [+]
43 [+]	44 [+]	45 [-]	53 [+]
46 [-]	49 [-]	50 [-]	56 [+]
48 [+]	55 [+]	54 [+]	57 [+]
51 [+]	58 [-]	60 [+]	59 [+]
61 [+]	63 [+]	64 [+]	62 [-]
67 [-]	65 [-]	66 [-]	68 [+]
74 [+]	69 [+]	71 [+]	72 [-]
75 [-]	70 [+]	78 [-]	73 [+]
77 [-]	79 [+]	80 [+]	76 [+]
Total de quadrados selecionados nesta coluna: +12	Total de quadrados selecionados coluna: +15	Total de quadrados selecionados coluna: +12	Total de quadrados selecionados coluna: +15

SEA 10- Minha preferência em Estilo de Aprendizagem é: **+ Pragmático + Reflexivo**

OBS: O sujeito tem preferência em dois estilos de aprendizagem e realiza o mesmo percurso para aprender. Processo de aprendizagem bifásico.

ESTILO DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL.

DANIELA MELARÉ

CATALINA ALONSO GARCIA

- Este questionário está desenhado para conhecer seu estilo de uso do espaço virtual.
- Neste questionário não existem respostas corretas ou incorretas.

Instruções:

1. Assinale as afirmativas que tem significado com seu estilo de uso do espaço virtual.
2. Se desejar pode realizar comentários ou sugestões no final do questionário referentes a forma de utilizar a Internet.

QUESTIONÁRIO: ESTILO DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL

1	<input type="checkbox"/>	Não tenho horário fixo para acessar a Internet.
2	<input type="checkbox"/>	Analiso sempre a qualidade do site da web que acesso.
3	<input type="checkbox"/>	Abro uma tela por vez quando navego na Internet
4	<input type="checkbox"/>	Gosto de localizar páginas na web com atividade de entretenimento/lazer.
5	<input type="checkbox"/>	Na hora de buscar informação sobre um tema que me interessa busco em mais de uma página da web.
6	<input type="checkbox"/>	Nas páginas da internet vejo primeiro a imagem e depois o texto escrito.
7	<input type="checkbox"/>	Tenho uma estratégia própria de busca para encontrar materiais na Internet.
8	<input type="checkbox"/>	Realizo com frequência compras pela Internet.
9	<input type="checkbox"/>	Planejo encontros pessoais e profissionais com outras pessoas na internet.

10	<input type="checkbox"/>	Na página da web observo o texto escrito e depois a imagem.
11	<input type="checkbox"/>	Busco novas páginas web com frequência.
12	<input type="checkbox"/>	Elaboro materiais de vários formatos digitais e os coloco on-line em um site pessoal ou em sites que publicam páginas de web.
13	<input type="checkbox"/>	Termino minha pesquisa na Internet quando encontro o primeiro site sobre o tema investigado.
14	<input type="checkbox"/>	Busco informação em Internet para refletir e gerar ideias próprias e novas.
15	<input type="checkbox"/>	Na internet busco imagens significativas que me fazem refletir.
16	<input type="checkbox"/>	Utilizo palavras técnicas da Internet, como por exemplo site, web, chatear, hiperlink, etc, tanto na escrita como na conversa cotidiana.
17	<input type="checkbox"/>	Planejo o tempo de navegação na Internet coordenando-o com o tempo de trabalho de outras atividades.
18	<input type="checkbox"/>	Planejo a pesquisa que realizo na Internet.
19	<input type="checkbox"/>	Gosto do excesso de informações que posso encontrar na internet.
20	<input type="checkbox"/>	Localizo sempre oportunidades na web (trabalho, cursos, eventos, etc.).
21	<input type="checkbox"/>	Experimento vários tipos de programas que encontro na Internet.
22	<input type="checkbox"/>	Uso muitas imagens que busco na web para a elaboração de materiais de trabalho.
23	<input type="checkbox"/>	Utilizo as ferramentas que me oferece a internet (chat, MSN, skype) para desenvolver meu trabalho e para comunicações rápidas.
24	<input type="checkbox"/>	Memorizo facilmente as direções das páginas da web.
25	<input type="checkbox"/>	Seleciono as informações da web baseado em conceitos conhecidos da vida cotidiana, científicos ou de experiências particulares.
26	<input type="checkbox"/>	Gostaria de utilizar uma tela tátil no lugar do mouse.
27	<input type="checkbox"/>	Prefiro os textos com hyperlinks.
28	<input type="checkbox"/>	Sigo procedimentos fixos para abrir os programas de computadores.
29	<input type="checkbox"/>	Realizo na Internet aplicações profissionais.
30	<input type="checkbox"/>	Uso a internet para me relacionar socialmente.
31	<input type="checkbox"/>	Prefiro pesquisar nos sites já conhecidos.
32	<input type="checkbox"/>	Participo de comunidades virtuais de aprendizagem.
33	<input type="checkbox"/>	Seleciono notícias da web para ler em outro momento.

34	<input type="checkbox"/>	Busco textos e documentos nas bibliotecas, revistas e sites de arquivos científicos on-line.
35	<input type="checkbox"/>	Utilizo várias páginas de internet ao mesmo tempo.
36	<input type="checkbox"/>	Interpreto a informação das páginas da web, observando títulos e subtítulos.
37	<input type="checkbox"/>	Organizo de forma estratégica as pastas com os documentos, que tenho no meu computador.
38	<input type="checkbox"/>	Utilizo a internet para informar/tramitar/gestionar meus assuntos (administrativas, jurídicas, legais, etc)
39	<input type="checkbox"/>	Participo de listas de discussão.
40	<input type="checkbox"/>	Escuto música da web enquanto realizo trabalhos no computador.

QUADRO DA ANÁLISE
QUESTIONÁRIO ESTILO DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL

PERFIL DE USO DO ESPAÇO VIRTUAL

Some as quantidades dos itens clicados em cada coluna

A	B	C	D
1 X	2 X	3	4 X
6 X	5 X	7 X	8
11X	10	9 X	12
14 X	15 X	16 X	13
20 X	19 X	18 X	17 X
23 X	24 X	25 X	21 X
32 X	31 X	27 X	22 X
35 X	33 X	28 X	26 X
39 X	34 X	30 X	29 X
40 X	36 X	37 X	38 X
Total de quadrados selecionados nesta coluna: 10	Total de quadrados selecionados nesta coluna: 9	Total de quadrados selecionados nesta coluna: 9	Total de quadrados selecionados nesta coluna: 7

SEUV 10- Preferência no Estilo de uso participativo no virtual (Ativo)- Contudo realiza o mesmo percurso para aprender nos três estilos de aprendizagem: estilo de uso participativo no virtual, estilo uso busca e pesquisa no virtual (Reflexivo) e estilo de estruturação e planejamento virtual (Teórico). Processo de aprendizagem trifásico.