

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Evelyse Ramos Itaqui

**PRÁTICAS DE ESTUDO DE ALUNOS DO ENSINO
SUPERIOR EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA:
uma experiência no ambiente virtual de aprendizagem
Moodle**

Porto Alegre

2014

Evelyse Ramos Itaqi

**PRÁTICAS DE ESTUDO DE ALUNOS DO ENSINO
SUPERIOR EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA:
uma experiência no ambiente virtual de aprendizagem
Moodle**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Psicopedagogia, Sistemas de Ensino e aprendizagem e Educação em Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Itaqui, Evelyse

Práticas de estudo de alunos do ensino superior em disciplinas a distância: uma experiência no ambiente virtual de aprendizagem Moodle / Evelyse Itaqui. -- 2015.

92 f.

Orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Educação a Distância. 2. Práticas de estudo. 3. Ambientes Virtuais de aprendizagem. 4. Ensino Superior. I. Kieling Franco, Sérgio Roberto, orient. II. Título.

PRÁTICAS DE ESTUDO DE ALUNOS DO ENSINO
SUPERIOR EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA:
uma experiência no ambiente virtual de aprendizagem
Moodle

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Psicopedagogia, Sistemas de Ensino e aprendizagem e Educação em Saúde.
Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Banca:

Prof. Dr.º Sérgio Roberto Kieling Franco - Orientador

Prof.^a Dr.^a ó Maria Luiza Rheingantz Becker - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Luciane Corte Real - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr.º ó Carlos Tadeu Queiroz de Moraes ó Faculdades Riograndenses ó Estácio/FARGS

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Sérgio Roberto Kieling Franco, pela confiança, pelo incentivo e pelas valiosas oportunidades de aprendizagem durante todo desenvolvimento desta pesquisa.

À banca do Projeto de Dissertação, prof^a Tânia Marques e prof^a Lúcia Giraffa, pela leitura comprometida que contribuiu para a realização e qualificação deste estudo.

Ao grupo de orientação do professor Sérgio: Michele Castro, Rute Vera Favero, Daniele da Rocha Schneider, Claudia Terra Nascimento Paz e Carlos Eduardo Sabrito, pelos encontros tão importantes para discutir o tema da dissertação com sugestões de caminhos e possibilidades, sempre acompanhados de muito alto astral e glicose.

Aos sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade em participar deste estudo, pelo aceite e dedicação de tempo ao preenchimento do questionário.

À SEAD/UFRGS, na figura da Secretária de Educação a Distância, Prof^a Mára Lúcia Fernandes Carneiro e o Vice-Secretário Silvestre Novak, por permitirem meu afastamento para a conclusão da dissertação e compreensão da importância deste estudo.

Às colegas Veronica Stein, Daisy Schneider e as queridas bolsistas do suporte pedagógico às plataformas de EAD da UFRGS, Caroline Vargas Correa, Kamile Kampf e Sara Lovato por abraçarem com tamanha competência as atividades do setor, no qual precisei me ausentar.

Ao meu marido, Guilherme, pelo apoio e compreensão nos meus momentos de ausência necessários para desenvolver os estudos de conclusão deste trabalho.

A minha amiga e colega de PPGEdu, Alessandra Blando, pela parceria, pelas trocas, pela companhia virtual (whatsapp) nos momentos de angústia e pelas discussões teóricas e metodológicas que tanto contribuíram para essa escrita.

Por fim, agradeço a Deus e a minha família que tanto amo!

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: **como se caracterizam as práticas de estudo de alunos de Graduação da UFRGS em disciplinas a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle?** Teve por objetivo investigar como o aluno lida com o uso desse novo espaço virtual; como organiza seus horários para estudos; como busca informações referentes ao conteúdo da disciplina, como participa das atividades virtuais e utiliza os recursos tecnológicos para fins de estudo. A amostra utilizada é composta de alunos da graduação presencial da UFRGS, de diferentes áreas do conhecimento, que cursam disciplinas a distância. A fundamentação teórica teve como base as seguintes temáticas: Educação a Distância, Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Práticas de Estudo no Ensino Superior. A investigação tem caráter exploratório e foi pautada numa abordagem quali-quantitativa. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: um questionário de respostas fechadas, baseado na escala de *Likert*, respondido por 40 alunos, durante o segundo mês de aula, e um questionário com perguntas abertas, respondidos por 10 dos 40 alunos, no final do semestre letivo. A partir da análise e interpretação dos dados ficou evidente que investigar as práticas de estudo dos estudantes pode permitir ao professor repensar a sua metodologia, visto que essas práticas são determinadas por diferentes fatores, logo, podem sofrer alteração dependendo da forma como o professor realiza o seu fazer docente. Portanto, a partir da compreensão de como o aluno estuda numa disciplina a distância torna-se possível para o professor elaborar intervenções adequadas dentro do AVA.

Palavras-chave: Educação a Distância; Práticas de estudo; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Ensino Superior.

ABSTRACT

This research sought to answer the following question: **how are characterized the study practices of UFRGS college students in distance courses at Virtual Learning Environment (VLE) Moodle?** It aimed to investigate how the student deals with the use of this new virtual space, how he organizes the study schedule, how he searches information about the course subject, how he participates in the virtual activities and how he utilizes the technological tools for studies. It has participated UFRGS students of presencial graduations from different areas of knowledge that attending distance courses. The theoretical framework was based in the Distance Learning, Virtual Learning Environments and Study Practices in the Higher Education. The investigation was exploratory and adopted a quali-quantitative approach. It was used a questionnaire with closed questions based in the Likert scale, answered by 40 students at second month of classes, and a questionnaire with open questions, answered by 10 of these students in the end of the semester. It was evident that the investigation of the study practices of students allows the teacher to rethink his own methodology, since that these practices are determinate by different factors and could suffer alterations depending on how the teacher realizes his making teaching. Therefore, from the understanding of how the student studies in a distance course it becomes possible that the teacher elaborates adequate interventions inside the VLE.

Keywords: Distance Learning; Study Practices; Virtual Learning Environment, Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da estrutura da pesquisa	13
Figura 1 - Exemplo de uma sala de aula no Moodle UFRGS.....	35
Figura 3 - Representação das ferramentas do Moodle	37

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos matriculados no ensino superior a distância	16
Gráfico 2 - Matrículas por tipo de curso de graduação.....	17
Gráfico 3 - Média de idade dos participantes da pesquisa	54
Gráfico 4 - Com que frequência você acessou o Moodle?.....	57
Gráfico 5 - Precisei criar uma rotina de estudos diferente para esta disciplina a distância em relação a uma disciplina presencial.....	58
Gráfico 6 - Perguntas sobre o uso dos materiais	61
Gráfico 7 - Perguntas referentes ao uso do fórum	64
Gráfico 8 - Sinto-me mais à vontade apenas lendo as discussões nos fóruns	65
Gráfico 9 - Considero que pouco contribui nas atividades de interação como os fóruns e chats	68
Gráfico 10 - Prefiro realizar atividades que envolvam apenas a participação do professor	69
Gráfico 11 - Costumo utilizar os meios de comunicação do Moodle para falar com o professor	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu ofertados a Distância na UFRGS	28
Quadro 2 - Lista de disciplinas ofertadas a distância na Graduação presencial - 2014/151	
Quadro 3 ó Cursos de Graduação que ofertaram disciplinas a distância em 2014/1.....	55

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES ó Associação Nacional dos dirigentes das instituições Federais de Ensino Superior

AVA ó Ambiente Virtual de Aprendizagem

CPD ó Centro de Processamento de Dados

EAD ó Educação a Distância

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC ó Ministério da Educação

MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

NAVi ó Núcleo de aprendizagem Virtual

Rooda ó Rede Cooperativa de Aprendizagem

SAV ó Sala de aula virtual

SEAD ó Secretaria de Educação a Distância

TIC ó Tecnologia da Informação e da Comunicação

UAB ó Universidade Aberta do Brasil

UFRGS ó Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	12
1.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	14
1.3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	15
1.4 DELIMITANDO O PROBLEMA	18
1.5 OBJETIVOS	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS	21
2.1.1 Educação a Distância no Brasil: recortes	23
2.1.2 Educação a Distância: a experiência na UFRGS	25
2.2 TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ..	28
2.2.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem: um novo espaço pedagógico	31
2.2.2 A Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle	34
2.3 PRÁTICAS DE ESTUDO: O CASO DO ALUNO DA EAD.....	38
2.4 APRENDIZAGEM: CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA.....	42
2.5 ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM	46
3 METODOLOGIA	50
3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETAS E ANÁLISE DE DADOS	52
3.4 O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO	52
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	54
4.1 PERFIL DOS ALUNOS	54
4.2 GERENCIAMENTO DO TEMPO	55
4.3 O USO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS	60
4.4 A PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES	63
4.4.1 Sub-Categoria: A participação nas atividades coletivas	63
4.4.2 Sub-categoria: A participação nas atividades individuais	68
4.5 USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE	82

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Para descrever o processo de construção deste estudo, esta dissertação de mestrado é dividida em capítulos que apresentam reflexões teóricas e metodológicas. Para isso, inicia-se pelo capítulo *Introdução: Contextualizando a pesquisa*, que busca informar sobre o estudo por meio dos subcapítulos, sendo eles: a *Trajatória da pesquisadora*, que apresenta as incursões pessoais e profissionais que repercutiram na vontade de realizar esta pesquisa, em nível de Mestrado; *Relevância da Pesquisa*, no qual são elencados os motivos que justificam a construção desse estudo; *Delimitação do Problema* e o capítulo é finalizado pelos *Objetivos*.

O segundo capítulo, *Fundamentação Teórica*, inicia com um levantamento sobre a *Educação a Distância*¹: *Conceitos e características* apresentando algumas definições, refazendo um percurso histórico e refletindo sobre as tecnologias disponíveis em cada época. Logo após, se realiza um resgate da trajetória da Educação a Distância no Brasil, percorrendo as propostas consideradas iniciais desta modalidade, incluindo a sua regulamentação legal. Aborda-se, na sequência, algumas propostas iniciais em EAD na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, até chegar às propostas dos ambientes virtuais de aprendizagem². Para isso, em seguida é feito um levantamento bibliográfico para esclarecer o que se entende por Ambiente Virtual de Aprendizagem nesta pesquisa e, logo após, descreve-se o ambiente virtual utilizado nas disciplinas analisadas neste estudo: o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). No capítulo seguinte, realiza-se uma introdução teórica a respeito da compreensão do processo de aprendizagem sob a ótica construtivista, pois essa abordagem foi o alicerce na construção de conhecimentos relevantes às questões relativas à aprendizagem e às práticas de estudo que são abordadas nesta escrita. Logo em seguida, busca-se entender o processo de aprendizagem em adultos, com foco no estudante universitário. Para finalizar, abordam-se aspectos relevantes sobre o que este estudo entende como práticas de estudo. No terceiro capítulo são apresentados os *Procedimentos Metodológicos*, bem

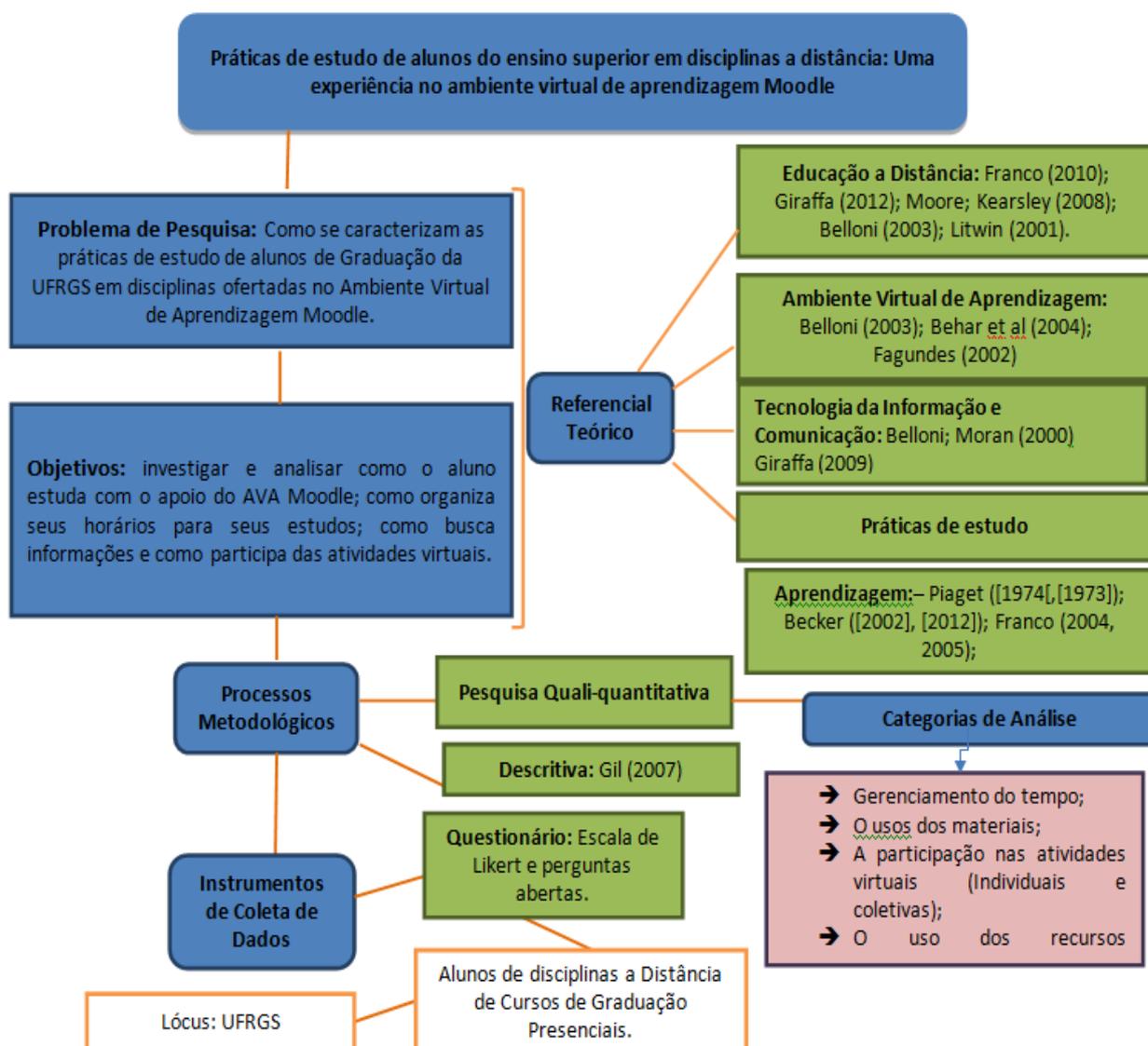
¹ Utilizarei, ao longo desse projeto, o termo Educação a Distância por extenso e também a sigla EAD.

² Ambiente Virtual de Aprendizagem é uma adaptação do inglês *Learning Management System* (LMS) e nesse projeto de pesquisa utilizarei o termo por extenso e também a sigla AVA.

como os aspectos teóricos envolvidos, como a elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, e o processo de Análise dos dados coletados.

No quarto capítulo são apresentadas as categorias de análise e a interpretação dos dados coletados. Já, no quinto e último capítulo são apresentadas as Considerações Finais, a partir da análise e interpretação dos dados, estabelecendo uma ligação com os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa. Para dar início à leitura, apresenta-se abaixo um esquema resumido, que tem como finalidade situar o leitor na estrutura da dissertação:

Figura 2 - Esquema da estrutura da pesquisa



1.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Ao apresentar esta pesquisa, parto do princípio de que nossos interesses possuem estreita relação com a nossa trajetória pessoal. Entendo que uma pesquisa é fruto de nossas vivências e representa o percurso de reflexão e transformação de quem está a pesquisar. Assim, com a intenção de situar o leitor, inicio este capítulo com uma breve descrição da minha trajetória acadêmica e profissional que me levou a propor esta temática de estudo em nível de mestrado.

O meu percurso acadêmico teve início com a realização do Curso de Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse período, dividia o tempo na faculdade entre as aulas do curso e o trabalho como pesquisadora de iniciação científica na área de alfabetização e letramento. Desde aquela época, a relação entre aprendizagem e tecnologias de informação e comunicação (TIC)³ chamava minha atenção, tanto que meu trabalho final de curso teve como tema a prática de leitura e escrita na *internet*. Nesse trabalho, investiguei o uso da internet e sua relação com as pesquisas escolares realizadas por alunos do terceiro ano do ensino fundamental.

Já graduada, minha primeira experiência profissional na área da educação foi como orientadora tecnológica da equipe de educação a distância (EAD), numa instituição de ensino superior privada do município de Porto Alegre. Nesse período, busquei aprofundar meus estudos a respeito dos recursos digitais e familiarizar-me com ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e suas possibilidades pedagógicas. Foi uma etapa muito enriquecedora para minha formação como Pedagoga, despertando meu interesse em compreender um pouco mais sobre as tecnologias educacionais e a Educação a Distância no ensino superior. Logo, realizei cursos de formação continuada na área e participei de eventos que envolviam assuntos relacionados à Informática e à Educação. Durante esse período, voltei minha atividade profissional para a elaboração de capacitações e de cursos pelo ambiente virtual de aprendizagem Moodle e para a orientação pedagógica aos professores que iniciavam sua trajetória docente em AVA.

Entretanto, em 2011, após ser aprovada em primeiro lugar no concurso público para Técnica em Assuntos Educacionais da UFRGS, comecei a fazer parte da equipe da

³ Utilizarei a sigla TIC para fazer referência à Tecnologia da Informação e Comunicação, ao longo desta escrita.

Secretaria de Educação a Distância, na qual, atuo hoje como coordenadora do suporte pedagógico às plataformas de EAD. Nesse mesmo ano, a vontade de realizar um curso a distância como aluna e de vivenciar o processo de ensino e aprendizagem, bem como suas dificuldades, limites e possibilidades, levou-me a retomar os estudos em um curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Psicopedagogia Institucional, no qual investiguei a prática pedagógica docente em um ambiente virtual de aprendizagem com turmas de graduação. Nesse trabalho, propus a realização de uma intervenção psicopedagógica, a fim de potencializar o uso das ferramentas tecnológicas na promoção da aprendizagem e na interação⁴ entre professor-aluno e alunos e seus pares. Vale salientar que, ao falar sobre aprendizagem, me detenho no enfoque construtivista, que enxerga o conhecimento como processo de construção, focando na importância das relações cooperativas e na influência das trocas para a formação do aluno.

Esse trabalho trouxe-me várias inquietações, pois notei que as discussões acerca da EAD na era digital estavam muito focadas no desenvolvimento de ferramentas tecnológicas e na capacitação de professores para a sua utilização. Senti a necessidade de buscar leituras e autores que tratassem da influência dessas tecnologias sob o ponto de vista dos alunos envolvidos nessa nova realidade educacional.

Durante esse período em que estou envolvida com a EAD na Universidade, percebo o aumento na procura de disciplinas de Graduação, Pós-Graduação e Cursos de Extensão ofertados nessa modalidade. De acordo com o censo EAD, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), houve crescimento de participação nas matrículas EAD, passando de 0,4%, em 2001, para 11,2%, em 2010, com aumento mais significativo a partir de 2007. Esse cenário de expansão da EAD no ensino superior despertou meu interesse em pesquisar essa modalidade sob a perspectiva do aluno, investigando como esse aluno, acostumado com a sala de aula presencial, está lidando com este novo espaço de ensino e de aprendizagem.

1.3 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

⁴ Nesta pesquisa utilizo o termo interação dentro de uma concepção dialética que representa a superação da ação de um sobre o outro (sujeito sobre o objeto ou vice e versa), passando a uma ação *entre* ambos, ou seja, uma inter-ação.

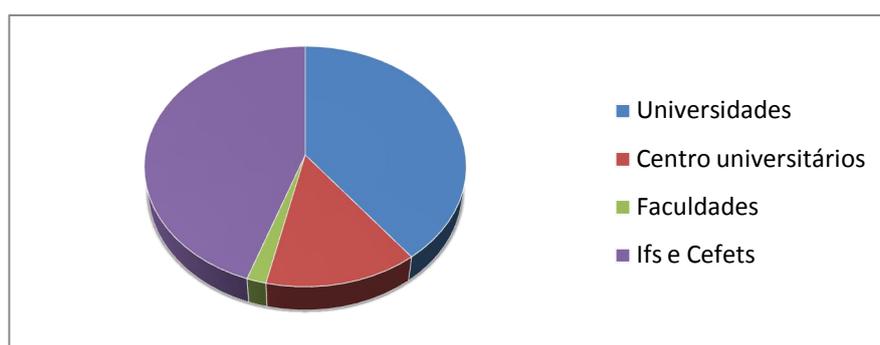
A relevância desta pesquisa é justificada pela expansão da EAD no ensino superior brasileiro nos últimos anos. Esse cenário, permitiu que o uso das TIC avançasse de forma rápida, bem como as políticas públicas que visam à inserção das mesmas no ensino superior.

Nesse sentido, desde 2001, o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria 2.253, revogada pela Portaria nº 4.059/2004, estimula o uso de tecnologia e recursos digitais através da oferta de até 20% da carga horária total dos cursos superiores como sendo na modalidade a distância. Além disso, a Graduação e a Pós-Graduação na modalidade EAD passou a ser regulamentada em 19 de dezembro de 2005 através do decreto nº 5.622/2005⁵.

Uma das condições que alavancaram o desenvolvimento da EAD foi a disseminação das TIC. Visto que, segundo levantamento do IBGE⁶, em 2011, eram 115,4 milhões os donos brasileiros de celular, o que representa 69,1% da população com mais de dez anos. Sete anos antes, o número de consumidores era de 55,7 milhões de pessoas. No mesmo período o crescimento da presença do computador com internet cresceu em torno de 39,8%.

Já, os dados estatísticos divulgados no Censo da Educação Superior 2013, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que a EAD já representa uma parcela superior a 15% das matrículas de Graduação no ano de 2013.

Gráfico 1 - Alunos matriculados no ensino superior a distância



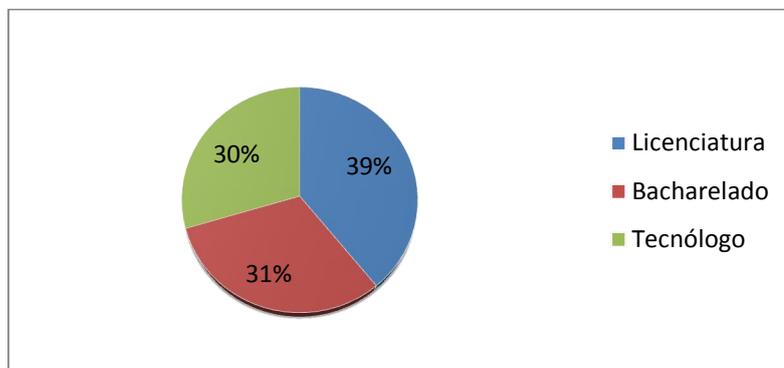
Conforme mostra o gráfico 2, o censo também aponta que a maioria dos matriculados no ensino superior a distância (39,1%) cursa licenciatura. Sendo que as matrículas em cursos de bacharelados são de 31,3% e de tecnólogos, 29,6%. A maior

⁵ Anterior a este decreto, houve uma regulamentação da EAD (Decreto N.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998), porém menos detalhado.

⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

concentração de matrículas nos cursos de licenciatura se dá em virtude da oferta das instituições por esse tipo de curso, não sendo, assim, necessariamente uma questão de opção dos alunos.

Gráfico 2 - Matrículas por tipo de curso de graduação



Além dos cursos a distância, outro fator no ensino superior que sustenta a relevância dessa pesquisa é centrada na possibilidade dos professores de cursos de graduação presenciais ofertarem suas disciplinas na modalidade EAD. A Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 esclarece que:

As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, [...] caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. [...] Poderão ser ofertadas as disciplinas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Já segundo a Resolução nº 24/2013 ó CEPE/UFRGS, que regulamenta as ações de educação a distância, no âmbito da instituição, não há menção a atividades semi-presenciais, pois esse tipo de atividade de ensino com mais de 20% realizadas a distância é caracterizada como EAD:

Será considerada atividade a distância a parte de uma atividade de ensino ou ação de extensão realizada na modalidade a distância. [...] As ações de educação a distância podem ser classificadas como: I - atividade de ensino a distância ó qualquer um dos tipos de atividade de ensino previstos na Universidade (disciplina, estágio curricular, estágio docência e trabalho de conclusão) no qual mais de 20% da carga horária envolva atividades de ensino a distância; II - curso a distância ó curso em que mais de 20 % da carga horária total seja composta de atividades de ensino a distância.

Além disso, a outra possibilidade está centrada nos professores utilizarem os ambientes virtuais de aprendizagem como apoio às disciplinas presenciais. Na UFRGS,

local deste estudo, existem ativas, no semestre de 2014/1, 330 disciplinas presenciais que utilizam os AVAs com essa finalidade, sendo o Moodle o ambiente com maior procura. Esse tipo de uso não pode ultrapassar 20% da carga horária total da disciplina, devendo ser utilizado apenas como uma possibilidade do professor se aproximar dos recursos tecnológicos e assim, conseqüentemente, despertar o interesse em conhecer um pouco mais dessas ferramentas como apoio pedagógico. Além disso, permite que o aluno se familiarize com os AVAs utilizados pela instituição e conheça as suas possibilidades.

Partindo desse panorama, esse estudo vem da necessidade de conhecer como o aluno do ensino superior busca aprender em um espaço com características específicas, como é o caso dos ambientes virtuais de aprendizagem. Conhecer as práticas de estudo está centrada exatamente nesses aspectos: promover a aprendizagem e a relação aluno-professor e aluno-aluno no contexto virtual, tão cheio de peculiaridades e de recursos. Investigar esse campo, justifica-se em apurar o olhar do aluno, buscando, assim, compreender como ele estuda, quais suas dificuldades, que uso fazem dos recursos tecnológicos disponibilizados, entre outros aspectos.

Nesse cenário, Belloni (2006, p. 41) afirma que o sistema educacional terá que enfrentar as novas demandas daí decorrentes, e então será fundamental conhecer as expectativas, necessidades dos alunos e conceber estratégias e metodologias que as integrem efetivamente. Assim, sem a intenção de esgotar o tema, as reflexões desenvolvidas nesta dissertação almejam colaborar para uma prática pedagógica significativa, diante da grande expansão da EAD nos cursos de ensino superior no Brasil.

1.4 DELIMITANDO O PROBLEMA

A utilização dos ambientes virtuais junto à educação superior traz elementos que constituem um novo espaço de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, a partir das considerações anteriores, entende-se que o problema de pesquisa situa-se entre as temáticas da Educação a Distância, práticas de estudo e ensino superior.

Para isso, a pesquisa terá por objetivo responder à seguinte pergunta: **Como se caracterizam as práticas de estudo de alunos de Graduação da UFRGS em disciplinas a distância ofertadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle?**

1.5 OBJETIVOS

O intuito, ao produzir esta pesquisa, foi contribuir com discussões na área de Educação a Distância, refletindo acerca da conduta dos alunos em relação ao seu estudo no ambiente virtual, analisando as suas escolhas e as suas preferências no ato de estudar a distância, mediado pelo ambiente virtual Moodle. Dessa forma, buscou-se compreender como o aluno lida com o uso desse novo espaço virtual⁷ como organiza seus horários para seus estudos; como busca informações e como participa das atividades virtuais tornam-se o foco desse estudo. Sendo assim, define-se como **objetivo geral** desta pesquisa analisar **as práticas de estudo de alunos de graduação em disciplinas a distância ofertadas no ambiente virtual Moodle na UFRGS.**

Portanto, o presente trabalho se propõe a identificar e categorizar as práticas de estudo usadas pelos alunos em situação de aprendizagem em AVAs; verificar se há uma regularidade entre essas práticas e analisar as categorias sob a perspectiva construtivista de aprendizagem.

⁷ O espaço virtual ou ciberespaço é, segundo Lévy (1998, p. 49, nota nº 5), "o meio de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores". O autor diz também que "de fato, permite, ao mesmo tempo, a reciprocidade na comunicação e a partilha de um contexto. Trata-se de comunicação conforme um dispositivo 'todos para todos'. [...] A comunicação interativa e coletiva é a principal atração do ciberespaço" (ibid., 1998, p. 44).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico que norteou a análise e a interpretação dos dados. Nesse sentido, os seguintes aspectos abordados, são:

- A Educação a Distância;
- As propostas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em relação à EAD;
- As TIC, em especial, os ambientes virtuais de aprendizagem;
- Os aspectos relevantes sobre as práticas de estudo em AVAs no ensino superior;
- A aprendizagem como construção do conhecimento.

Para isso, este capítulo está organizado em quatro subcapítulos. O primeiro subcapítulo intitulado *Educação a Distância: conceito e características* aborda os conceitos, a trajetória e características dessa modalidade, tomando como referência autores como: Peters (2001) e Litwin (2001), que descrevem características para definir o termo; Moore; Kearsley (2008), que descrevem a trajetória da EAD em gerações. O subcapítulo *Educação a Distância no Brasil: recortes*, expõe as iniciativas de EAD no Brasil utilizando como referência textos de Franco (2010) com abordagens referentes à legalização e normatização da modalidade, além das mudanças metodológicas possibilitadas pela EAD e, também, Giraffa (2009, 2012), que aborda as questões sobre os avanços tecnológicos propiciados pela Internet no âmbito da educação. Na seção seguinte, realiza-se um breve levantamento da história da EAD na UFRGS, até chegar no uso dos Ambientes virtuais de Aprendizagem. No quarto subcapítulo *Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação* são exploradas questões sobre o papel das TIC na educação, realizando uma discussão seus usos na prática docente e suas contribuições nas práticas de estudo, utilizando como aporte os conceitos de Moran (2000), Belloni (2003) e Giraffa (2009).

No terceiro subcapítulo, intitulado *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Um novo espaço pedagógico* apresenta-se uma descrição sobre o conceito dos AVAs com base na fundamentação teórica de Valentini (2003) e Behar (2004) e no uso pedagógico da tecnologia, seguindo as ideias de autores como Aragon (2009). Para finalizar, justifica-se a escolha pelo ambiente virtual Moodle como local de investigação desta

pesquisa, apresentando alguns aspectos tecnológicos e pedagógicos de suas ferramentas e potencialidades de seus recursos.

No quinto subcapítulo, intitulado *Práticas de Estudo: o aluno em EAD*, abordam-se os fatores que envolvem essas práticas e que são considerados relevantes às características do estudante universitário e seu papel como aprendiz no virtual, trazendo principalmente como fundamentação em Piaget (1973), além de estudiosos sobre o tema como Loder (2009) e Silva (2009).

Já em *A Aprendizagem: Concepção Construtivista*, apresenta-se uma abordagem baseada em autores com Piaget (1972a, 1972b, 1973, 1977) e estudiosos da teoria piagetiana como Becker (2012) e Franco (2004).

O sexto e último subcapítulo *Estudante Universitário: um olhar sobre a aprendizagem* são abordadas algumas questões relativas à aprendizagem que dizem respeito ao adulto no contexto do ensino superior.

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

A trajetória da EAD no Brasil e no Mundo é (re) contada e em diversas publicações e por diferentes autores. Citam-se alguns como referência: Belloni (2003); Litwin (2001); Moore; Kearsley (2008); Peters (2001), entre outros. Definir um conceito para EAD é uma tarefa complexa, pois sugere vivenciar processos de aprendizagem a distância e não apenas descrevê-los teoricamente. Para tecer inicialmente sobre esse conceito, reflete-se sobre EAD de acordo com Neto (2003, p.405) que defende que "a educação a distância é uma forma de fazer educação e, portanto, como educação, está necessariamente vinculada ao contexto histórico, político e social em que se realiza como prática social de natureza cultural". A EAD representa mudanças significativas na educação, como, por exemplo, às relacionadas ao uso do espaço e do tempo, da relação entre professor e aluno, nas quais possibilita novas formas nas relações de ensino e de aprendizagem.

Peters (2001, p.340) salienta que na EAD via Internet "o espaço e o tempo se transformaram em parâmetros desprezíveis para a transmissão de dados. Eles atravessam fronteiras." Assim, para buscar compreender as múltiplas dimensões da Educação a Distância, Moore; Kearsley (2008, p. 2), definem esse termo como:

O aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Nesse sentido, podemos afirmar que, atualmente, as interações entre os atores envolvidos (professores, alunos, tutores e monitores) se dão por meio do uso de diversas tecnologias, possibilitando que a distância física que existe entre eles diminua. Entretanto, Litwin (2001, p.10) faz uma observação quando afirma que "o valor da proposta, mesmo quando adota os últimos desenvolvimentos da tecnologia, continua residindo, como em qualquer projeto educacional, na qualidade dos conteúdos e em suas propostas para o ensino". Logo, independentemente das ferramentas tecnológicas, a metodologia utilizada pelo professor ainda é de profunda importância, visto que é ela que a partir de uma perspectiva teórica, organiza os conteúdos a serem trabalhados, propõe as atividades a serem desenvolvidas, intervém nas interações, escolhe os materiais (textos, vídeos, áudio, etc), define os caminhos a serem seguidos e promove as devidas avaliações. Enfim, a EAD vai muito além de uma simples mudança de local no qual o ensino ocorre, ou seja, não é apenas a mudança da sala de aula para a tela do computador.

As análises do histórico da EAD acompanham o desenvolvimento tecnológico para fins de ensino e aprendizagem e são denominadas, em sua maioria, de gerações, sem que exista um consenso quanto ao número de gerações existentes. No caso deste capítulo, cabe destacar como e quais tecnologias que fizeram parte de cada momento da EAD. Muitos autores, entre eles Moore & Kearsley (2008), descrevem a trajetória da Educação a Distância através desse conceito. Seguindo essa ideia, este estudo buscou realizar um breve percurso histórico, caracterizando as gerações que foram surgindo e outras que desapareceram ao longo do tempo.

Diferente do que muitos ainda acreditam, a EAD teve início muito antes da invenção da Internet. Os referidos autores consideram que a primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação era o texto, e a instrução, por correspondência (2008, p.25), ou seja, a educação a distância tem seu início com os cursos de instrução que eram entregues pelo correio, datado no início no começo da década de 1880. A segunda geração foi o ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão (2008, p.25), e iniciou no começo do século XX, ainda articulado com o material impresso enviado por correspondência. Já a televisão, que existia desde a década de 1930, começou a ser

utilizada para transmissão de programas educativos, apenas por volta de 1950, trazendo vantagens de agregar imagens à voz (2008, p.32). A terceira geração não foi muito caracterizada pela tecnologia de comunicação, mas, preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, as Universidades abertas (2008, p.25). Essa experiência surge no final da década de 1960 e início de 1970, sendo que as propostas consideradas mais importantes foram o projeto AIM da University of Wisconsin e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha. A quarta geração, surge em meados de 1980, com as primeiras experiências de interação em grupos em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores (2008, p.25). Por fim, Moore & Kearsley (2008, p.25) apresentam como geração mais recente de educação a distância o aprendizado online, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologia da internet, oferecidos no início da década de 1990 até os dias atuais. Vários recursos para comunicação via internet tornam-se ferramentas importantes, como o correio eletrônico, as listas de discussão, os fóruns e as salas de bate-papo. Com isso, surgem os primeiros ambientes virtuais no início dos anos 2000, baseando-se em programas criados para integrar esses diversos recursos de comunicação, de publicação de materiais didáticos, além dos recursos de gerenciamento. Prado e Valente (2003) separam a EAD atual em três grupos: o "Broadcast" no qual a informação é enviada ao aluno, configurando-se como uma comunicação unidirecional; "A virtualização da sala de aula tradicional" como um deslocamento do contexto da sala de aula presencial para um meio digital e o "Estar Junto Virtual" em que a tecnologia é utilizada para promover as interações entre o professor e o aluno, bem como entre alunos e alunos, criando uma rede na qual essas interações criam meios para o aprendiz aplicar, transformar e buscar outras informações e, assim, construir novos conhecimentos.

O século XX foi importante para a consolidação da Educação a Distância, visto que muitas universidades investiram nessa modalidade e outras foram criadas especificamente para trabalhar a distância. Em muitos países a implementação da EAD foi acontecendo de forma mais rápida, atendendo a necessidades da sociedade e relacionada ao surgimento de novos meios de comunicação, das tecnologias de informação e comunicação.

2.1.1 Educação a Distância no Brasil: recortes

Os primeiros dados conhecidos de Educação Distância no Brasil são do final do século XIX e início do século XX. Segundo Carvalho (2009, p.1), no final do século XIX, existiam os exames de conclusão de estudos secundários, "incorporados ao sistema educacional brasileiro nos primórdios da República. Mais tarde, altera-se a configuração dos exames, que passam a ser conhecidos como Exames de Madureza."

Em 1939, surge em São Paulo, o Instituto Monitor⁸, o primeiro instituto brasileiro a oferecer cursos profissionalizantes a distância por correspondência, que utilizava material impresso e transmissão de rádio. Em 1941, outras experiências com o uso da educação por correspondência, como foi o caso do Instituto Universal Brasileiro, considerado um dos grandes pioneiros do Ensino a Distância no nosso país. Tal instituto surgiu pela necessidade de assistir pessoas que não tivessem acesso às escolas, por fatores, como, tempo e distância geográfica, mas que precisavam de cursos profissionais. Era destinado à formação profissional de nível elementar e médio. Estas duas instituições possibilitaram que variados conhecimentos fossem viabilizados para todo o país e, até o ano 2000, chegaram a atender mais de três milhões de alunos que por correspondência conseguiram fazer cursos de iniciação profissionalizante (Franco, 2004).

Outro acontecimento relevante ocorreu em 1961, quando o Governo Federal criou o Movimento de Educação de Base (MEB), fato que veio a contribuir para a propagação da Educação a Distância, tendo, inicialmente um sistema rádio-educativo para a democratização do acesso à educação, buscando promover o letramento de jovens e adultos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Já, em meados da década de 70 e 80 ocorreram movimentos importantes para a expansão do Ensino a Distância como os cursos supletivos a distância. Os referidos cursos começaram a aparecer por iniciativa de fundações privadas e de organizações não-governamentais. Na década de 70 surgiram os Telecursos, que consistiam em Tele-aulas, apresentadas pela televisão, e que eram gravadas com atores conhecidos do público. O Telecurso dava conta de todas as matérias dos Ensinos Fundamental e Médio. Já na década de 80 é lançado o Telecurso 1º Grau e na década de 90 o Telecurso 2000 nos mesmos moldes.

Em 1989, através da portaria Ministerial nº 549/89 ocorreu a implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE). Esse programa tinha como maior objetivo "implementar uma informática educativa, baseada em projetos

⁸ Instituto Rádio Técnico Monitor.

pedagógicos sólidos e atualizados" (Franco, 2004, p.16). Durante a existência desse programa foram implantados mais de 40 centros de informática na educação, boa parte desses ligados à Internet. Com a oferta de cursos na modalidade a distância crescendo, em 1996 o MEC criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Nesse mesmo período, a EAD foi introduzida na legislação através do Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e regulamentada por meio do Decreto nº. 2.494 de 1998. Esse Decreto foi substituído pelo Decreto nº 5.622 de 2005, que define a educação a distância da seguinte forma:

caracteriza-se [...] como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Este mesmo decreto enfatiza, ainda, que a EAD:

organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Além disso, a LDB prevê a educação a distância em todos os níveis e modalidades da Educação Nacional. No atual momento político-educacional do Brasil, esta modalidade cresce como uma opção estratégica para a expansão do ensino superior no país, sendo o Pró-Licenciatura⁹ e o sistema Universidade Aberta do Brasil¹⁰ (UAB), exemplos de programas e políticas públicas em Educação a Distância. Com isso, aumenta o número de estudos e pesquisas que abordam esta modalidade. Entretanto, ainda enfrenta resistência e desconfiança de professores e de alunos em relação ao seu potencial.

2.1.2 Educação a Distância: a experiência na UFRGS

⁹ Programa que oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes.

¹⁰ É um sistema integrado por universidades públicas brasileiras que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹¹, no início da década de 1970, deu início aos seus primeiros projetos na área da Informática na Educação¹². Desde então, vem investindo em pesquisas, articulando o uso do computador e de redes na educação, especificamente no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, com a expansão da *Internet* na metade da década de 90, a UFRGS em 1996, cria o Programa de Pós- Graduação em Informática na Educação (PPGIE), de caráter interdisciplinar, que é composto por professores-pesquisadores da Faculdade de Educação e dos Institutos de Informática e de Psicologia.

A UFRGS optou por desenvolver a EAD partindo da autonomia das Unidades Acadêmicas no desenvolvimento de seus projetos e pesquisas na área. A partir de 1998, com a realização de reuniões propostas pelas Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD) e de Pós-Graduação (PROPG) para compartilhar experiências e debater sobre a EAD, evidenciou-se progressivamente a necessidade de uma articulação maior e mais organizada entre os interessados na área dentro da Universidade. Nesse âmbito, criou-se o Fórum EAD¹³. É também aberto a toda comunidade acadêmica da Universidade para discutir as questões relacionadas à EAD e seu papel dentro da UFRGS.

Em 2000, foi lançado o primeiro edital para fomento da EAD (EDITAL UFRGS EAD 01/2000). Este primeiro edital foi considerado fundamental para a expansão da EAD na UFRGS e em 2001 a experiência pôde ser repetida e nesta, treze projetos foram contemplados em 10 unidades da Universidade (Franco, 2004). No ano seguinte, é criado o Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED). Esse centro abriga diferentes programas, por exemplo, PPGIE, Centro de Artes e Educação Física (CAEF), entre outros, no qual oferece regularmente cursos de especialização em Informática na Educação, na modalidade a distância.

Com o crescimento da EAD acontecendo na Universidade e o incentivo do uso das novas tecnologias na educação, viu-se a necessidade de se criar um órgão administrativo para melhor organizar o desenvolvimento da EAD na UFRGS. Desta forma, também em 2002, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEAD), originada da articulação do Fórum de Educação a Distância. Segundo Nitzke, Gravina e Carneiro (2008) a atribuição da SEAD é "promover o desenvolvimento e a

¹¹ Todas as informações presentes neste capítulo foram obtidas no livro organizado pelo professor Sérgio Roberto K. Franco "Educação a Distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul" e também de dados constantes na página da EAD da UFRGS <http://www.ead.ufrgs.br/>, acessados em 20/out/2014.

¹² Criação do Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia.

¹³ O Fórum EAD da UFRGS promove reuniões periódicas dos interessados, a fim de discutir questões relativas a EAD. Maiores informações podem ser obtidas na página <http://www.ufrgs.br/sead/>

implementação de atividades de educação a distância; capacitar a comunidade universitária no uso das tecnologias de informação e comunicação". Com a criação desta secretaria, essa passou a coordenar e articular a EAD na UFRGS, realizando mensalmente o Fórum de EAD e, uma vez ao ano, o Salão de Educação a Distância da UFRGS, com o intuito de possibilitar a discussão e a divulgação do que vem sendo realizado na Universidade.

A opção da UFRGS em utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem e estimular o desenvolvimento destes foi fundamental para a consolidação da modalidade EAD na Universidade. Foi no ano de 2003, com suporte técnico do CPD, que se estabeleceu a necessidade da criação de uma plataforma institucional integrada ao sistema de gestão acadêmica da UFRGS. Na última década, foram usados na UFRGS três AVAs institucionais, são eles: NAVi¹⁴ (Núcleo de Aprendizagem Virtual), ROODA¹⁵ (Rede Cooperativa de Aprendizagem), ambos desenvolvidos por grupos de pesquisas da Universidade, e o MOODLE, que é um software livre com um sistema de gestão de curso. Atualmente, a UFRGS também conta com a SAV (Sala de Aula Virtual) como sistema integrado ao sistema de Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu, que é utilizado como uma forma dos professores se adaptarem ou se interessarem pelas tecnologias. O uso do MOODLE é incentivado pelo MEC em cursos ofertados na modalidade a distância para qualificar professores da rede pública que lecionam na educação básica. Essas plataformas estão instaladas nos servidores do Centro de Processamento de Dados (CPD) e podem ser utilizadas para disciplinas de graduação, pós-graduação presenciais e a distância, bem como para ações de extensão, capacitações e para interação entre grupos de pesquisa, entre outros. Além dos cursos desenvolvidos estritamente a distância, a EAD insere-se cada vez mais no cotidiano da Universidade, com a crescente utilização de ambientes virtuais nas disciplinas dos cursos presenciais de graduação e pós-graduação.

Atualmente, os cursos ofertados na modalidade EAD da UFRGS são oferecidos como projetos especiais, com entrada única, ou seja, somente um processo seletivo por edição. Abaixo, segue lista com os cursos já ofertados entre os anos de 2006/2 a 2014/2:

¹⁴ O NAVi é um ambiente virtual de aprendizagem web desenvolvido pelo grupo de pesquisa NAVi da Escola de Administração da UFRGS.

¹⁵ O ROODA (Rede Cooperativa de Aprendizagem) é um Ambiente Virtual de Aprendizagem desenvolvido pela equipe do Nuted (Núcleo de Tecnologia digital aplicado à Educação) da UFRGS.

Quadro 1 - Lista de cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu ofertados a Distância na UFRGS

Graduação	Pós-Graduação Lato Sensu
Administração	Administração Pública Contemporânea
Artes Visuais	Avaliação de Tecnologia em Saúde
Ciências Biológicas	Bibliotecas Escolares e Acessibilidade
Desenvolvimento Rural - Bacharelado	Coordenação Pedagógica
Desenvolvimento Rural ó Tecnólogo	Educação para Diversidade
Letras ó Inglês	Engenharia de Software
Licenciatura em Matemática	Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio
Licenciatura em Música	Escola de Gestores da Educação Básica
Pedagogia	Física para Educação Básica
	Gestão em Saúde
	Gestão Municipal
	Gestão Pública
	Humanização da Atenção e Gestão do SUS
	Informática Instrumental para Educação
	Informática Instrumental para Educação Básica
	Informática na Educação
	Matemática, Mídias Digitais e Didática
	Mídias na Educação ó Ciclo Avançado
	Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação

As propostas de Educação a Distância da UFRGS estão desde o surgimento, preocupadas em oportunizar algo além dos conteúdos, tendo como objetivos "fazer com que aqueles que dela se utilizem possam aprender, de modo a alcançar a compreensão daquilo que fazem, através da coordenação de seus conhecimentos prévios, o que só pode ser alcançado com a interação do sujeito com seu meio". (FRANCO, 2004, p.10). Diante desse novo panorama, a seguir aborda-se a incorporação das TIC no contexto escolar.

2.2 TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

O termo tecnologia vem do grego *technê* (arte, ofício) e *logos* (estudo de) e referia-se à fixação dos termos técnicos, designando os utensílios, as máquinas, suas partes e as operações dos ofícios. Sabe-se que as tecnologias estão presentes em todas as atividades humanas, visto que a relação do homem com a natureza sempre foi mediada

por algum recurso tecnológico, embora esta mediação seja mais marcante na sociedade contemporânea, pois a expansão tecnológica do último século interferiu fortemente em todos os setores da sociedade.

Podemos afirmar que a tecnologia está presente no nosso dia-a-dia de forma tão intensa que, na maioria das vezes, nem notamos sua presença. Esse crescimento vem alterando nossa cultura de forma significativa e re-configurando nossos hábitos e nossa estrutura social. Tais avanços tecnológicos propiciam transformações que estão influenciando profundamente a educação em todos os níveis, apresentando novas possibilidades de interação, de forma que haja cada vez maior inserção dos recursos tecnológicos no contexto educacional. No entanto, esta pesquisa entende que fazer uso das TIC é importante, principalmente, porque possibilita realizar coisas novas em relação a prática pedagógica, e não porque permitirá que se faça melhor as coisas velhas.

A incorporação das TIC no contexto escolar pode ser considerada uma resposta às novas demandas sociais decorrentes da chamada Sociedade da Informação. Essa tecnologia introduziu tantas mudanças em tão pouco tempo, em todas as áreas, intensificada nas últimas décadas com o uso do computador e da rede mundial de computadores ó a *internet*. As TIC perpassam de alguma forma toda a nossa vida social, seja no trabalho, nos momentos de lazer ou nas nossas relações interpessoais, em especial na maneira como nos comunicamos.

Na educação, o fazer docente sempre fez uso de algum recurso tecnológico, assim como as ferramentas sempre estiveram presentes na história e desenvolvimento do ser humano. A cada dia que passa são apresentadas novas tecnologias que buscam contribuir no processo de ensino e de aprendizagem, por vezes, possibilitando a criação de novos espaços de interação e de aprendizagem, através de redes de informações, de pessoas e de comunidades. Para Belloni (2003, p.53), independente do conceito usado para tecnologia, importa pensar sempre nas relações entre tecnologia e educação.

Qualquer que seja a definição que utilizemos (e existem muitas), um elemento essencial deve estar presente nesta análise das relações entre tecnologia e educação: a convicção de que o uso de uma 'tecnologia' (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a 'tecnologia' (no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização).

Nesse contexto, o acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes virtuais de aprendizagem a partir do uso dessas novas

ferramentas. Dessa maneira, é interessante discutir as possibilidades e as dificuldades apresentadas aos educadores para a utilização crítica das TIC, uma vez que envolver os professores nesse novo contexto é um desafio e compreender quais as transformações que estas novas possibilidades promovem nas situações de aprendizagem dos alunos é um desafio maior ainda.

Para Giraffa (2012, p. 25), "A rede Internet e seus múltiplos e diversificados serviços mudaram a forma como a sociedade contemporânea acessa, produz e disponibiliza conhecimento". Complementando sobre o desenvolvimento dos recursos na Web, a pesquisadora (2009, p. 22) ainda destaca que:

A Internet está trazendo mais do que uma revolução tecnológica, uma revolução comportamental, vindo para facilitar a comunicação entre as pessoas e criando nova percepção relacionada aos saberes, competências e habilidades.

Ensinar, nesse contexto, exige muita atenção e dedicação do professor, pois no passado, os alunos viam o professor como principal fonte de informação sobre um determinado conteúdo. Hoje, diante de tantas possibilidades de busca por informações na Internet, de diferentes formas de pesquisa e de comunicação, os alunos tendem a dispersar-se com as imagens e textos que se sucedem ininterruptamente.

O potencial das TIC é indiscutível, mas ressalta-se aqui neste estudo que seu uso na educação não depende apenas do saber tecnológico, mas também de um saber pedagógico, que proporcione um ambiente de aprendizagem motivador para os alunos. Dessa forma, o ato de incluir na sua prática pedagógica o uso das TIC não significará que o professor terá sucesso em seu ato de ensinar. Essa inclusão precisa vir acompanhada da compreensão das suas potencialidades e de possibilidades no fazer pedagógico. Torna-se, então, indispensável investir em competências pedagógicas e metodológicas voltadas para a novos ambientes de aprendizagem. Para Moran (2000, p. 32),

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. [...] Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre sua maneira de sentir-se bem, comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a aprender melhor.

Nesse sentido, vale salientar que não há uma única maneira de incluir as TIC no contexto educacional. Entretanto, não se pode acreditar que inserir ferramentas tecnológicas nas salas de aulas seja a solução para a aprendizagem ou falta de motivação dos alunos. Nessa perspectiva, salienta-se que esse estudo foca sua investigação no aluno

e nas suas práticas de estudo partindo da experiência vivida a partir do uso de uma dessas tecnologias: o Ambiente Virtual de aprendizagem. Dessa forma, o capítulo seguinte, aborda-se algumas das características, conceito e possibilidades dessa ferramenta e de seus recursos.

2.2.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem: um novo espaço pedagógico

No modelo de EAD pela *internet*, a flexibilidade em relação ao tempo, ao espaço, a não exigência do deslocamento físico e a constante possibilidade de comunicação com os professores e colegas, representam alguns dos motivos pelos quais essa modalidade vem ganhando espaço no ensino superior brasileiro. Nesse sentido, a expansão da Web, permitiu a criação dos ambientes virtuais de aprendizagem que são sistemas utilizados por diversas instituições de ensino para ministrar e gerenciar as aulas virtuais, em cursos e disciplinas a distâncias ou como apoio ao ensino presencial. Estes ambientes virtuais procuram oferecer espaços de interação entre professores, tutores e alunos, além de espaços de interatividade entre os alunos e os recursos. Entre suas características encontram-se as ferramentas de comunicação que permitem interações síncronas¹⁶ e assíncronas¹⁷ e a possibilidade de manter os participantes num lugar virtual comum. Assim, tais ambientes proporcionam novos espaços de ensinar, de aprender e novos modos de (re)organizar a prática pedagógica em uma sala aula virtual.

Para Valentini (2003, p.109), o ambiente virtual traduz-se num espaço relacional criado pela rede digital, onde o sujeito precisa aprender a se movimentar. Já Behar et al (2004, p.63) define AVA como a composição de plataforma (programação e interface) e rede de relações, estabelecidas através dessa plataforma (cognitivas, simbólicas, afetivas), sendo caracterizado como um recurso que "visa apoiar a aprendizagem, a comunicação, a colaboração e a coordenação das atividades em grupo" (idem, p. 81- 82). Nessa perspectiva, esse estudo, parte da união destes dois conceitos, entendendo que um ambiente virtual de aprendizagem é um espaço disponível via web que reúne diferentes recursos tecnológicos em um único local com o objetivo de propiciar a educação a distância, pois visa apoiar a aprendizagem e a rede de relações no qual o sujeito precisa aprender a se movimentar.

¹⁶ Síncrona - comunicação que ocorre exatamente ao mesmo tempo, simultânea.

¹⁷ Assíncrona comunicação que não ocorre exatamente ao mesmo tempo, não-simultânea.

Esses ambientes proporcionam aos professores, em sua maioria, a possibilidade de organizar sua prática pedagógica de acordo com seus princípios pedagógicos, pois eles oferecem ferramentas e diversas funcionalidades que dão suporte tanto para produções individuais como, também, para produções coletivas. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada aluno se localiza, de acordo com a intencionalidade do professor. No entanto, estes ambientes, por si só, não garantem o sucesso e a qualidade de um curso a distância, uma vez que não basta apenas utilizar, mas sim (re)significar o seu uso.

Na prática em EAD baseada na web, alguns professores escolherem o ambiente virtual de aprendizagem que lhe foi primeiro apresentado e não o que de fato se adequa as suas necessidades. Entretanto, entendo que a escolha do AVA, ou ao menos, a escolha das ferramentas que servirão de apoio à prática do professor, deveria ser realizada, após a definição da metodologia, das estratégias pedagógicas, da elaboração dos materiais e da definição dos objetivos. Destacam-se aqui alguns aspectos importantes na escolha de um ambiente virtual como: interface gráfica amigável, diferentes recursos de comunicação e interação, recursos de disponibilização e armazenamento de materiais, etc. No entanto, entende-se que os ambientes virtuais de aprendizagem não são suficientes para transformar a maneira como se ensina ou como se aprende. Para Kenski (2009, p.121)

não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação em geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e informação. Essa maneira pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação do ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz, ou o computador e a rede.

Dessa forma, na Educação a Distância, através dos AVAs, os processos de ensino e de aprendizagem podem acontecer de diversas maneiras, assim como ocorre em uma sala de aula presencial, esses processos vão depender, em parte, das concepções e das escolhas do professor.

O uso desses ambientes tem crescido muito no ensino superior, não apenas para cursos a distância, mas também como auxílio às atividades do ensino presencial. Sendo assim, um dos desafios dessa modalidade é de compreender como o aluno lida com o uso desse novo espaço virtual; como elabora suas práticas de estudo; como organiza seus horários para seus estudos; como busca informações; como participa das atividades

virtuais. Entender acerca das diferenças nas formas de estudar e nas implicações destas para o ensino e para a aprendizagem do aluno tornam-se importantes ao passo que compreender como o aluno elabora suas práticas de estudo pode alterar a forma como o professor está acostumado a ensinar. Segundo Moran (2000, p. 139):

[...] na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social.

Nesse sentido, os usuários (sejam alunos, tutores ou professores) dos ambientes virtuais de aprendizagem são aprendizes, pois estão exercendo outras competências para se comunicar, ensinar e aprender. No entanto, há diferenças que devem ser consideradas ao optar por ensinar e aprender a distância, desde a questão do tempo e do espaço até às questões relacionadas à interatividade e à autonomia. Para Franco (2005, p.06), a interatividade na educação a distância precisa ser entendida e considerada desde as primeiras ideias a respeito do desenvolvimento de um AVA. É preciso se adaptar a outras formas de comunicação e cooperação¹⁸, estabelecidas através das ferramentas tecnológicas disponíveis para apoiar o processo educacional, entre elas: o fórum, o chat, a webconferência, as trocas de mensagens, etc. Dessa forma, essas tecnologias podem implicar em novas posturas tanto dos professores em relação a sua prática quanto dos alunos em relação à aprendizagem. Para além, das questões tecnológicas, essa pesquisa propõe-se a realizar uma reflexão sobre as questões que permeiam o cotidiano do aluno da EAD.

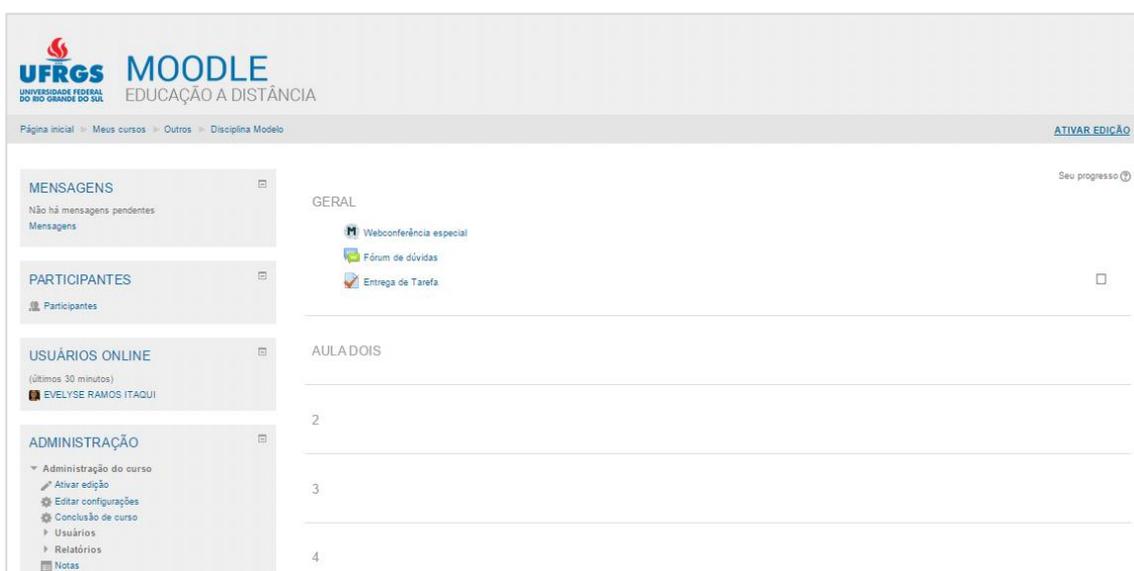
Na UFRGS, são três os ambientes virtuais de aprendizagem utilizados institucionalmente: Navi, Rooda e Moodle. Nesta pesquisa, a investigação ocorrerá apenas com alunos de graduação que estejam realizando atividades no último deles. A escolha pelo Moodle ocorreu por ele ser a plataforma mais utilizada pelos professores dessa instituição. Possui, no ano de 2014, um total de 1876 disciplinas ativas, divididas entre Graduação, Pós-Graduação *Lato sensu* e Pós-Graduação *Stricto sensu*, somando um total de 8000 usuários. Além disso também é o ambiente virtual mais utilizado para realizar capacitações e cursos de extensão na universidade.

¹⁸ Cooperação, neste estudo, é entendida através do conceito de operação, sendo este entendido como operação em conjunto, co-operar. Franco (2002, p.27), diz que neste caso o *eu* é substituído pelo *nós* e que as *ações* e *operações* se tornam, uma vez complementadas pela adjunção de dimensão coletiva, quer dizer, condutas se modificando umas às outras. Deste modo, entende-se que para haver cooperação deve existir, interação, mas também objetivos comuns e ações conjuntas e coordenadas.

2.2.2 A Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle

O Moodle caracteriza-se por ser um software livre, ou seja, ele permite modificações para atender demandas específicas de interesse e necessidades dos seus usuários. Assim, cada instituição de ensino pode fazer adequações nesse AVA, conforme suas necessidades e objetivos pedagógicos. Esse ambiente virtual de aprendizagem está baseado nas teorias de aprendizagem sócio-construtivistas, ou seja, a construção de conhecimento acontece a partir das visões e das percepções de cada um interagindo com o seu entorno.

Figura 3 - Exemplo de uma sala de aula no Moodle UFRGS



Fonte: moodle.ufrgs.br

O Moodle é um software que funciona em qualquer Sistema Operacional, sendo um ambiente que possui diversos recursos, com a finalidade de contribuir na promoção de mediação pelo professor, possibilitando uma interação entre os participantes envolvidos no processo de promoção da aprendizagem.

Entende-se neste trabalho que o ambiente virtual em si não determina a prática docente, pois seu formato oferece condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas nas diferentes concepções de aprendizagem, sejam elas construtivistas, empiristas ou aprioristas. O Moodle permite criar três formatos de cursos: social, semanal e modular. Entretanto, a maioria dos cursos e disciplinas da UFRGS adota o modelo modular ou semanal que são definidos por se centrarem na disponibilização de conteúdos e na definição de atividades.

No Moodle há também uma diversidade de ferramentas destinadas à interação/comunicação síncrona e assíncrona, ao compartilhamento de informações, à construção coletiva, à publicação de materiais e ao gerenciamento de turmas, que dependendo da forma que forem utilizadas podem potencializar trocas e a construção de conhecimentos. Além disso, a diversidade de ferramentas tecnológicas disponíveis possibilita pensar formas diferenciadas para trabalhar os objetivos e conteúdos de um determinado curso ou disciplina a distância. Essa flexibilidade de opções permite ao professor desenvolver uma estrutura que envolva as diferentes práticas de estudo de seus alunos.

No entanto, saliento que, mesmo tendo uma postura positiva em relação aos ambientes virtuais de aprendizagem, não os considero substitutos ou melhores do que os espaços presenciais, pois por mais inovadora que seja a tecnologia, não há garantias de que a aprendizagem ocorra com mais facilidade nesse tipo de ambiente. Ensinar com as novas tecnologias não é significado de mudanças, visto que é preciso repensar a postura do professor, as metodologias, entre outros paradigmas educacionais. Caso contrário, se estará apenas reproduzindo as mesmas formas de ensinar e aprender, mas com ferramentas diferentes.

Entendo que a postura didático-pedagógica dos professores no ambiente virtual de ensino e de aprendizagem interfere nas práticas de estudo dos alunos. Assim, apresento, abaixo, uma breve descrição das principais ferramentas disponíveis no Moodle, de acordo com o tutorial online para uso do Ambiente Virtual, elaborado pelo Suporte Pedagógico às plataformas da SEAD/UFRGS¹⁹ (2014):

- Fórum de Discussão - O Fórum é um recurso utilizado para fins de discussão assíncrona que permite a interação entre os participantes (professor, tutor, monitor e alunos) da disciplina sobre um determinado assunto. Existem cinco tipos de discussão na atividade fórum. Cada tipo irá configurar formas diferentes de envio e visualização das mensagens. Junto a essas mensagens os alunos podem anexar arquivos de diferentes formatos.
- Chat - O chat é um recurso de interação textual online entre professores, tutores, monitores e alunos, na qual todos se comunicam em tempo real, com data e horário previamente agendado pelo professor.

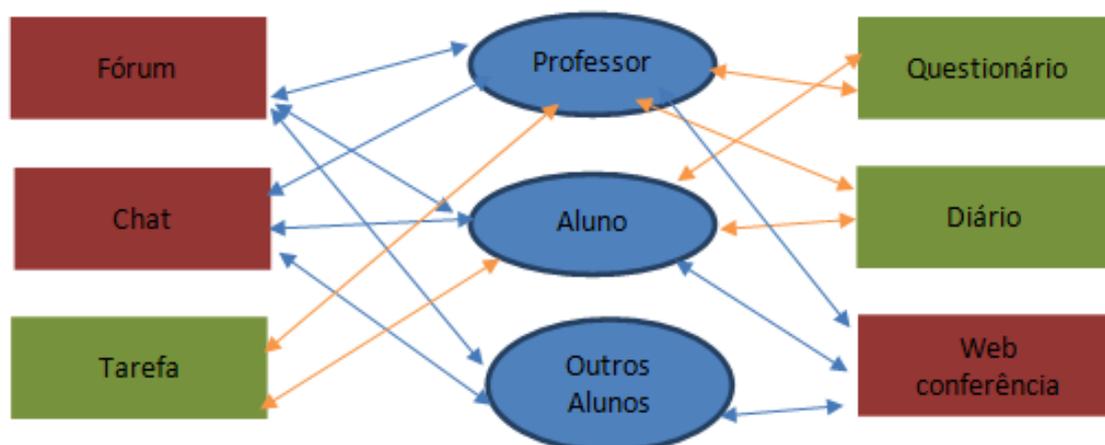
¹⁹ Para maiores informações, acessar: <https://moodle.ufrgs.br/suporte/wiki.php>

- Diário - Esta é uma atividade de reflexão orientada por um professor ou tutor. Estas reflexões são individuais e não podem ser vistas pelos outros participantes.
- Tarefa - permite o envio/postagem de arquivos, que são geralmente resultados de atividades solicitadas pelos professores e que podem ser feitos de maneira on-line ou offline pelo aluno e que poderá ser avaliado.
- Questionário - é uma atividade que permite a criação de perguntas, que podem ser de múltipla escolha, verdadeiro/falso, resposta breve, associação, entre outros. Essas perguntas são arquivadas por categorias em banco de questões do moodle e podem ser reutilizadas pelo professor em outras disciplinas.
- Wiki - permite que os participantes adicionem e editem uma coleção de páginas web. Uma Wiki pode ser colaborativa, com todos podendo editá-la, ou individual, onde cada um terá a sua wiki e somente essa pessoa pode editá-la. Um histórico de versões de cada página Wiki é mantido, listando as edições feitas por cada participante.
- Webconferência - É uma ferramenta de comunicação síncrona, que permite a realização de palestras, aulas à distância, entre outras possibilidades. Tem como principais características, a interação por meio de áudio, vídeo e chat (bate-papo).
- HotPotatoes - é uma ferramenta que pode ser incorporada no Moodle, permitindo a criação de atividades, como completar lacunas, palavras cruzadas, associações e emparelhamentos, ordenar frases e fazer links.

Além dessas ferramentas, o professor pode utilizar o AVA para disponibilizar vídeos, arquivos de áudio, animações, enfim, diversos tipos de materiais e objetos de aprendizagem²⁰. Abaixo, apresenta-se uma representação das ferramentas que podem estabelecer relações de troca, colaboração e comunicação dentro do AVA:

²⁰ Objeto de Aprendizagem é qualquer recurso digital como, por exemplo: textos, animação, vídeos, imagens, aplicações, páginas Web em combinação que destinam-se a apoiar o aluno no processo de aprendizagem. São recursos digitais modulares, usados para a apoiar a aprendizagem presencial e à distância.

Figura 4 - Representação das ferramentas do Moodle



 - ferramentas que não possibilitam a comunicação entre o aluno e seus pares.

 - ferramentas que possibilitam a comunicação entre o aluno e seus pares.

 - possibilita a troca apenas entre o professor e o sujeito autor.

 - possibilita a troca entre os alunos e seus pares e também com os professores.

A partir desse esquema e partindo da perspectiva construtivista, o Moodle mostra que consegue integrar recursos de troca, de exploração e de criação. Possibilita ainda, condições de um pensar coletivo que permeie todo o processo de promoção da aprendizagem. Para isso, esse ambiente precisará ser constituído de forma a centra-se na ação do aluno. Este é o motivo da utilização das setas bidirecionais, pois elas demonstram a importância da relação entre os sujeitos e o objeto.

De outro modo, esse mesmo ambiente pode comportar uma ação pedagógica centrada na ação do professor sobre o aluno, independentemente deste professor utilizar os recursos e ferramentas de comunicação, pois uma mesma ferramenta de interação que compõe o AVA pode ser utilizada de diferentes formas por diferentes sujeitos. O ambiente possui uma estrutura e consegue se adaptar em qualquer epistemologia, assim

como a sala de aula presencial. Em relação ao aluno, se espera que encontre condições e que consiga estabelecer relações de forma a alcançar a aprendizagem.

De fato, o ambiente virtual não é a solução da educação, ele é apenas mais uma possibilidade de ferramenta que pode potencializar uma proposta baseada na construção do conhecimento, mas o AVA é, acima de tudo, um conjunto de ferramentas que podem ser utilizadas segundo a epistemologia norteadora da prática pedagógica do professor. Portanto, a postura do aluno em relação às atividades e ao ambiente, dependerá também da postura e das escolhas feitas pelo professor no ambiente virtual.

Logo, a intenção dessa pesquisa é compreender as práticas de estudo de alunos de graduação, acostumados com a rotina de estudos salas de aula presenciais, em ambientes com características tão peculiares como os AVAs. Não sendo, portanto, objetivo desta pesquisa o incentivo ao uso ou a promoção dos ambientes virtuais como solução para a educação superior.

2.3 PRÁTICAS DE ESTUDO: O CASO DO ALUNO DA EAD

As práticas de estudo são determinadas por vários fatores que envolvem ações e o contexto dos sujeitos envolvidos. No caso das práticas de estudo em AVAs, consideram-se aspectos, como: o ambiente de estudo (virtual e presencial); os materiais didáticos utilizados; o conteúdo a ser estudado; as relações estabelecidas com professores e colegas; os objetivos; o interesse e a necessidade. No caso desta pesquisa, os sujeitos investigados são alunos do ensino superior de uma Universidade Federal, localizada no município de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, que cursam disciplinas ofertadas na modalidade a distância, de cursos de graduação presenciais. A opção por esse perfil vem do desafio de entender como um aluno - que vem de experiências de ensino e de aprendizagem presencial ao longo da educação básica, habituado com a organização de tempo e espaço da sala de aula - organiza, planeja e realiza seus estudos com as novas tecnologias presentes no ensino a distância, buscando analisar como é a forma de participação nas atividades e nas avaliações realizadas a distância.

Um dos aspectos que se destaca ao se falar de práticas de estudo em EAD é a postura do aluno em relação ao ambiente virtual. Entende-se, que esses sujeitos, mesmo acostumados com o ensino presencial ao longo da sua vivência escolar, são perpassados socialmente por diferentes experiências que vão além da presencialidade

física. Dentre elas, destaco o espaço mediado pelo uso da Internet, no qual há a rapidez e agilidade na troca de informações e o acesso a novidades. Com o avanço social dessa tecnologia, tornou-se praticamente impossível esses sujeitos não serem influenciados, de alguma maneira, por esse meio tecnológico. De acordo com Giraffa (2012, p. 23):

As tecnologias digitais estão incorporando-se de forma inexorável a todos os setores da sociedade contemporânea. Estamos cada vez mais envolvidos e dependentes da utilização de sistemas computacionais ligados à grande rede mundial, a Internet.

Dessa forma, o ato de estudar mediado pelas TIC pode significar uma aproximação do ensino da realidade do dia a dia do aluno, que está cercado por diversas formas de tecnologias. No entanto, isso não significa que os mesmos tenham êxito escolar somente pelo uso dessas ferramentas. Tal fato, apenas revela que talvez eles utilizem outras práticas para estudar, além das já utilizadas no ensino presencial, com a finalidade de se adaptar às peculiaridades que o ensino a distância apresenta. Entre essas peculiaridades, destaca-se a adaptação ao design do AVA, a maneira como se comunica com professores e pares, além do conhecimento do uso dos recursos disponíveis.

Outra variável que intervém nas práticas de estudo, de uma maneira geral, são os objetivos que o aluno possui em relação a sua aprendizagem. Para Loder (2009,p.283) na trajetória escolar, visando o seu sucesso, o aluno estabelece uma logística permeada de momentos em que ele se foca no passar ou se foca no aprender. De forma correlativa, o aluno vai estabelecendo práticas de estudo tendo em vista as metas ou de ser aprovado na disciplina ou de aprender para a vida. A referida autora ainda destaca que a distinção entre estudar "para passar" e estudar para "aprender" é útil, apenas, para destacar dois polos antagônicos dos diferentes propósitos do aluno no contexto escolar. No entanto, esta afirmação não significa dizer que o aluno que se foca no passar na prova ou em passar de ano não aprenda, significa, apenas, que ele aprende incentivado por um objetivo diferente daquele que o leva a estudar para aprender.

Em geral, esse fator está intimamente ligado a outro, o interesse, que influencia se o aluno vai se dedicar a estudar com o objetivo de "passar na prova" ou vai estudar para construir seu conhecimento e se tornar competente em resolver problemas a partir desse conhecimento. A partir de seu interesse, o aluno estabelece práticas que o levam a obter o êxito escolar, isto é, ser aprovado. Para Loder (2009, p.39)

[...] o interesse se apresenta como o fator que impulsiona e mobiliza o sujeito para o aprendizado, mas não constitui o mecanismo que engendra esse

aprender nem impede a construção desse mecanismo constituído pelas estruturas inteligentes.

Dentro dessa perspectiva, Piaget (1973), entende que o sujeito do conhecimento é um todo indissociável. Ele compreende o fator afetivo, cognitivo e biológico. O querer aprender, o interesse, perpassa tais fatores e busca o objeto de conhecimento através da ação sobre o objeto e sobre as coordenações de ações. Além disso, a vontade de aprender é que produz o combustível para o desenvolvimento desta ação.

Dessa forma, é possível perceber que o interesse não acontece em função do ambiente virtual, mas em função das condições que provocam uma situação de desequilíbrio e provoque o interesse pelo conteúdo ou assunto em evidência. De fato, o interesse tem sua origem não nos recursos didáticos, como neste caso, a tecnologia, mas vai além disso. Para que exista interesse é necessário que o sujeito coordene suas ações, de modo que apresente esquemas de assimilação, sendo desafiado pelas situações problema do ensino e também pelo ambiente que estará envolvido, pois é isso que fará com que o sujeito sinta necessidade em aprender.

Nesse sentido, a afirmação acima não significa que o ambiente virtual não tenha a sua importância nesse processo, pois ele também faz parte do processo, mas o interesse não pode ser reduzido somente a ele. Dessa forma, o sujeito só sente necessidade de compreender o que desperta o seu interesse. O que ele não consegue compreender, não faz sentido, ou seja, faltam estruturas cognitivas que permitam que o sujeito estabeleça alguma conexão com o novo, no caso o conteúdo. Entende-se, então, que é compreendendo e acompanhando o pensamento do aluno que o professor poderá provocar desequilíbrios cognitivos alcançando, então, seu interesse em relação ao conteúdo da disciplina. Nesse aspecto, Silva (2009) aponta os conteúdos como um dos fatores que influenciam na aprendizagem, pois estes interferem significativamente na forma do sujeito raciocinar, em função das experiências anteriores e do grau de novidade da situação. Um conteúdo é uma forma de interação, pois o aluno somente construirá algum conhecimento novo, se ele problematizar e agir sobre o objeto.

Portanto, o conteúdo assimilado pelo aluno poderá provocar perturbações as quais trarão algo novo a sua estrutura assimiladora, emergindo no aluno uma função instrumental de assimilação em função da novidade. Esse refazer cognitivo é o processo de acomodação.

Nesse sentido, aborda-se um outro aspecto que é referente à relação aluno-

professor e aluno e seus pares. Entende-se que essas relações, e conseqüentemente, as práticas de estudo, podem sofrer alterações dependendo da forma como o professor realiza a sua prática. O fazer docente pode estar relacionado com o modelo pedagógico adotado por ele dentro do ambiente virtual. Segundo Becker (2012), podemos classificar os modelos pedagógicos em três tipos: pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva e, pedagogia relacional ou construtivista. Esses modelos pedagógicos são adotados tanto na modalidade presencial quanto a distância, o que altera em relação a essas modalidades são os meios utilizados para praticá-los. No caso da pedagogia diretiva, segundo Becker (2012), o professor acredita no mito da transferência do conhecimento, ou seja, na transmissão de conhecimentos de alguém que detém o conhecimento (o professor) para alguém que não detém este conhecimento (o aluno). O professor ensina e o aluno aprende. Esse tipo de atitude pode inibir a participação do aluno, provocando uma atitude mais passiva nas atividades de aula. Tal postura faz com que eles se acostumem com atividades individuais, como provas e entregas de trabalhos sem troca entre pares. Além disso, não estimula a exposição de ideias, de opiniões e de trabalhos em grupos. Epistemologicamente, essa relação sujeito (S) e objeto (O) pode ser representada da seguinte forma:

$$S \leftarrow O$$

E traduzindo esse modelo epistemológico em modelo pedagógico, temos a seguinte relação:

$$A \leftarrow P$$

Nessa relação, o ensino e a aprendizagem são polos dicotômicos: acredita-se que o professor (P) jamais aprenderá e o aluno (A) jamais ensinará; tem-se a convicção que o professor sabe tudo e o aluno nada sabe (Becker 2012, p.17).

Já na Pedagogia Não-Diretiva o aluno é o centro do conhecimento e o professor passa a ser apenas um facilitador do processo, interferindo o mínimo possível no processo. Um exemplo desse modelo é um professor que se limita a fazer provas e conferir notas e que se abstém de ensinar, oferecendo, em alguns casos, materiais para leitura e fixação. Isso significa que os alunos têm que ensinar a si mesmos. Apesar das desvantagens citadas, este modelo que não tem a aprendizagem como principal foco, vem

sendo usado como forma de simplesmente diplomar alunos, elevando dessa forma o número de pessoas com o curso superior. A representação para esse modelo é a seguinte:

$$A \dashrightarrow P$$

Por fim, o modelo Relacional ou construtivista o aluno constrói o conhecimento na medida da interação entre sujeito e o objeto foco da aprendizagem. O professor promove atividades que privilegiem a problematização, procurando despertar uma curiosidade no aluno que o provoque a interação com o objeto de aprendizagem, seja ele, um texto, um cálculo, uma pesquisa, um dado coletado. Isso, não necessariamente, provoque atividades em grupos, mas desafia o aluno a levantar questões e a se sentir parte significativa do processo. Como representação, desse modelo, temos a seguinte imagem:

$$A \leftrightarrow P$$

$$A \leftrightarrow A$$

Seguindo nessa perspectiva, aborda-se, no próximo capítulo, a concepção construtivista de aprendizagem.

2.4 APRENDIZAGEM: CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

O interesse por compreender como o ser humano aprende é antigo. Essa pergunta, ao longo da história, tem encontrado diferentes respostas. Entre elas, destaco aqui a perspectiva construtivista interacionista, que entende que para a aprendizagem ocorrer é preciso que exista uma relação entre o sujeito que deseja conhecer e o objeto a ser conhecido, gerando assim uma mudança em ambos. Nessa pesquisa, a aprendizagem não significa o resultado do ensino ministrado por alguém, mas sim, um processo de construção e re-construção por parte do sujeito. Para isso, buscou-se nesta teoria proposta inicialmente por Jean Piaget, subsídios para analisar as práticas de estudos, com foco em disciplinas realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Acredito que esta escolha permite refletir sobre a construção do conhecimento pelo aprendiz em situações de aprendizagem, além de possibilitar interpretação das práticas de estudo utilizadas pelos participantes desta pesquisa. Esta concepção entende

a aprendizagem a partir de uma interação entre sujeito e objeto de conhecimento. O sujeito, portanto, aprende a partir de sua ação e da problematização desta ação. Piaget (1973), afirma que um sujeito não aprende sozinho, mas sim, a partir do momento em que executa algo cooperativamente na relação com o outro, em que esses sujeitos podem dialogar na busca de um novo conhecer, fortalecendo as trocas. Para que isso ocorra é necessário que o sujeito interaja com o objeto e é nessa interação, que o conhecimento é construído. Nesse sentido, Nitzke e Franco (2002, p. 29) apontam para aspectos importantes no que se refere a uma aprendizagem cooperativa:

Para que a aprendizagem cooperativa realmente aconteça, no sentido de um desenvolvimento cognitivo provocado por interações, argumentações, negociações, desequilíbrios e reequilíbrios ocorridos durante a realização de um trabalho conjunto, é necessária uma concepção de aprendizagem diferente das teorias baseadas na passividade do aprendiz.

Fica evidenciado pelos autores que uma aprendizagem cooperativa passa por interações, argumentações, por posturas pró-ativas em relação ao processo de aprendizagem, demonstrando iniciativa, testando e avaliando soluções. Para Piaget (1974, p.37), o conhecimento deriva de ação; conhecer envolve atividade sobre o objeto e sua transformação (assimilação). O aluno, portanto, nessa concepção, é sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Piaget (1974) analisa a aprendizagem dentro de um processo mais amplo, que é o da construção do conhecimento. Franco (2004, p.21), entende que:

Uma das grandes novidades na abordagem de Piaget sobre o processo de conhecimento é que ele não partiu do estudo de como o adulto pensa, como as demais teorias que tentam explicar este processo sempre fizeram. Piaget procurou conhecer o próprio nascimento da inteligência.

Por isso, que ao pesquisar sobre a aprendizagem na vida adulta, se faz necessário entender como ocorre o processo de conhecer desde a infância. Becker (2012, p.33) explica que Piaget:

[...] situa a aprendizagem humana no prolongamento do processo de desenvolvimento. Define desenvolvimento como construção de estruturas de assimilação, ou seja, desenvolver-se é construir estruturas de assimilação. A aprendizagem depende em tudo do processo de desenvolvimento.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, Piaget (1972b), destaca quatro fatores que podem ser invocados para explicá-lo:

1. A maturação (hereditariedade), que por si só não é insuficiente e varia bastante de uma para outra sociedade.
2. A experiência que é um fator básico no desenvolvimento das estruturas cognitivas e consiste no agir sobre os objetos e construir algum conhecimento sobre ele. Este fator, por si só, justifica a aprendizagem segundo os empiristas, os quais afirmam que se aprende através das sensações. Vale salientar que Piaget, não nega o papel da experiência, mas considera que é a inteligência que a organiza e não ao contrário.
3. A transmissão social (transmissão linguística ou transmissão educacional no sentido *lato*), ou seja, as informações via linguagem, ou via educação dirigida por outro, que fazem sentido ao sujeito apenas quando este tiver com estrutura que o capacite a assimilar esta informação.
4. E o fator de desequilíbrio, que é um processo ativo, é um processo de autorregulação ("a compensação por reação do indivíduo às perturbações exteriores").

Assim, para a teoria piagetiana, serão esses quatro fatores combinados, e não isolados, que poderão explicar o desenvolvimento do sujeito. Dessa forma, aprende-se porque se age para conseguir algo e depois para se apropriar dos mecanismos dessa ação.

Dessa forma, o desenvolvimento se dá por uma constante busca de equilíbrio, que significa a adaptação dos esquemas existentes ao mundo exterior. A exemplo do que ocorre com o desenvolvimento, de um modo geral, os processos de aprendizagem também se constituem mediante a adaptação, composta por dois mecanismos distintos, mas indissociáveis e que se complementam: a assimilação e a acomodação. A assimilação consiste na tentativa do sujeito de incorporar elementos novos a partir da estrutura cognitiva que ele já possui e a acomodação por sua vez, consiste na capacidade de modificação da estrutura já existente para dar conta de incorporar um novo elemento. Franco (2004), explica que há um momento de assimilação no qual o sujeito internaliza o objeto, modificando para poder encaixá-lo nos esquemas já possuídos, ou seja, para poder conhecê-lo e outro momento (não, necessariamente, o segundo), é o de acomodação, onde o sujeito muda-se a si próprio (suas estruturas), a fim de poder melhor conhecê-lo.

A aprendizagem também pode ser entendida como "[...] uma aquisição em função da experiência, mas se desenvolvendo no tempo, quer dizer mediata e não imediata" (Piaget, 1974, p. 52). Piaget (1974) diferencia a aprendizagem em dois tipos: a aprendizagem *stricto sensu* e a aprendizagem *lato sensu*. No sentido restrito, só falaríamos de aprendizagem na medida em que um resultado (conhecimento ou atuação) é adquirido em função da experiência. Para que este tipo de aprendizagem ocorra é necessário que o sujeito tenha construído estruturas cognitivas prévias. Esse tipo de aprendizagem pode ser entendida como uma mudança de comportamento na qual o sujeito passa a saber fazer algo.

Já a aprendizagem, no sentido amplo, é a união da aprendizagem *stricto sensu* acompanhada do processo de equilibração. Esta é a aprendizagem na qual o sujeito tem uma mudança de comportamento com uma obtenção de êxito, mas somado a isto há, também, um processo de compreensão. Ou seja, neste tipo de aprendizagem é preciso reorganizar a forma de pensar para poder aplicar o saber fazer.

Deste modo, é fundamental a construção de estruturas cognitivas que possibilitem a aprendizagem *lato sensu*, que se caracterizam como aprendizagens significativas que seguirão com o sujeito por um longo período (ou por toda a vida), e não aprendizagens superficiais (*stricto sensu*). Sobre esse aspecto, relaciono esses dois tipos de aprendizagens às práticas de estudo que os estudantes universitários utilizam para aprender. Quando os alunos entram no ambiente virtual de aprendizagem, apenas para cumprir atividades, sem atribuir sentido a elas, sem a intenção de atribuir sentido àquilo que estão estudando, a tendência é que produzam uma aprendizagem no sentido estrito, com vistas apenas a decorar, a ser aprovado na disciplina ou a cumprir prazos para um determinado conteúdo ou tarefa.

Para que aconteça a aprendizagem *lato sensu*, por sua vez, essas práticas de estudo devem estar aliadas à compreensão do saber fazer. Penso que, até mesmo, para estudar, os alunos precisam atribuir sentido àquilo que estão se propondo a aprender e isto demanda um determinado nível de elaboração do pensamento do sujeito. Para Franco (2004), pela aprendizagem *lato sensu* o sujeito constrói conhecimentos novos, e por isso ela gera desenvolvimento.

Nesse sentido, para as considerações deste estudo, parte-se do princípio de que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas que se constrói na interação entre sujeito e objeto e que, por meio dessa interação, o sujeito desenvolve (age sobre o

objeto e sofre a ação deste) tanto a sua capacidade de conhecer como o seu próprio conhecimento (FRANCO, 2004, p.19).

2.5 ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: UM OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM

A partir do que foi apresentado anteriormente sobre aprendizagem, enfatiza-se que ela é um processo de construção, assim, não há um conhecimento pronto, que possa ser incorporado automaticamente pelo sujeito. De acordo com Becker (2007, p.14)

o conhecimento como capacidade não está pronto, nem no genoma do recém-nascido, nem no meio social; cada indivíduo precisa construí-lo para si. O conhecimento como conteúdo é objeto de conquista. Não pode ser aprendido tal como se encontra no meio social [...].

Logo, o que interessa compreender é como isso acontece, como esse conhecimento é construído, isto é, como o sujeito passa de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento. Esta construção do conhecimento para Piaget possui um caráter sequencial, que se dá através de estádios, sendo cada um deles, com ordem de ocorrência constante, mas com variações nas idades cronológicas. Para Piaget (1972a, p.1)

[...] a velocidade do desenvolvimento, no entanto, pode variar de um a outro indivíduo e também de um a outro meio social; conseqüentemente, podemos encontrar algumas crianças que avançam rapidamente ou outras que avançam lentamente, mas isso não muda a ordem de sucessão dos estádios pelos quais passam.

Conforme Becker e Marques (2012), a palavra *estágio* indica uma experiência pela qual nos submetemos para atingir algum patamar de aprendizagem que não temos até o momento, enquanto que "estádio significa um corte, um patamar, uma fase, um período, uma etapa nitidamente distinta e irreversível que constitui uma organização estrutural equilibrada no processo do desenvolvimento".

Deste modo, o que dirá se um sujeito se encontra em um ou outro período do desenvolvimento é a sua relação com o objeto do conhecimento e não a sua idade. Isso demonstra que são as características cognitivas do sujeito que nos mostram em que período do desenvolvimento ele se encontra. Mesmo não sendo a intenção deste estudo, descrever cada um dos estádios, vale salientar que cada estágio diz respeito a fases de desenvolvimento cognitivo no qual é constituído pela estrutura que os definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração

sempre mais completa (Piaget, 1994, p.14). Portanto, cada um desses estágios é caracterizado por modos diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes formas do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia. Piaget estabeleceu quatro estágios, sendo eles: Sensório-motor (em média, dos 0 aos 02 anos); pré-operatório (em média dos 02 aos 07 anos); operatório concreto (em média dos 07 aos 12 anos) e o operatório formal (em média dos 12 aos 15 anos).

No caso do estudante universitário, além da idade, tende-se a imaginar que ao passar por um processo seletivo (tais como o vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM...), no qual seus conhecimentos são testados frente a diferentes conteúdos, este indivíduo já tenha alcançado o último estágio de desenvolvimento - o operatório formal- que tem como uma de suas características, o pensamento proposicional. Segundo Piaget (1974, p.154)

[...] os sujeitos normais atingem as operações e as estruturas formais, senão entre 11-12 a 14-15 anos, pelo menos entre 15-20 anos, porém, eles atingem este estágio em diferentes áreas de acordo com suas aptidões e suas especializações profissionais (estudos avançados ou diferentes tipos de aprendizagem para as várias profissões). A maneira pela qual essas estruturas formais são usadas, porém, não é necessariamente a mesma em todos os casos.

Nesse período, além da lógica de proposições, também são desenvolvidas as operações combinatórias e de correlação, entre outras. Todavia, atingir a fase adulta, não implica a garantia de que o sujeito operará formalmente sobre todos os objetos, pois diante de um conteúdo novo, mesmo um adulto com uma estrutura formal tem a necessidade de se (re)organizar frente às novidades. No entanto, ao contrário da criança, o adulto consegue (re)elaborar suas ideias de forma muito mais rápida.

Portanto, nesta pesquisa entende-se que não há nenhuma garantia que adultos universitários pensem formalmente no que se refere a todos os conteúdos e atividades exigidas para a sua formação acadêmica, sendo possível encontrar nos adultos uma variedade grande de comportamentos a respeito de diferentes problemas que são apresentados a eles. Porém, os estudantes universitários, ao exercerem uma prática de estudo para um determinado conteúdo, estão criando estratégias que, provavelmente, darão condições a exercerem, algum momento, um pensamento formal, pois se pressupões que para realizar práticas de estudo, o sujeito elabore e teste hipóteses, planeje, estabeleça relações e construa conhecimentos que tenham correspondências com a sua forma de pensar e de compreender.

Assim, esta pesquisa se propõe em analisar os estudantes universitários em um ambiente virtual de aprendizagem lançando um olhar especificamente sobre ações que possam evidenciar as práticas de estudo que envolvem as particularidades da EAD, em específico ao uso dos AVAs e seus recursos. A falta de conhecimento sobre as práticas de estudo dos alunos em ambientes virtuais, levam, também, os professores a elaborar e organizar sua prática pedagógica, sem conhecimento quanto à melhor maneira de construir um espaço e relações que favoreçam as características de aprendizagem de seus alunos. Contudo, aprender exige muita reflexão sobre as cognições, ou seja, tomada de consciência. Para Piaget (1977, p.64), a tomada de consciência é a passagem do conhecimento prático para o conhecimento refletido, ou ainda, a transformação dos esquemas de ação em operações. Sendo assim, para compreender é preciso que o sujeito refaça (transforme) o seu fazer e reflita sobre ele. Nesse processo, o aluno vai tomando consciência sobre as suas ações e, assim melhorando ou adaptando as suas práticas de estudo no que se refere às atividades de aula, ao uso dos recursos e a sua forma de aprender.

Piaget (1972) explica que, por ter obtido êxito em alguma ação não significa que o sujeito tenha compreendido o fato em si, embora a compreensão (tomada de consciência) sempre ocorra a partir de uma ação. Tal processo nasce a partir das situações em que o indivíduo busca alcançar um determinado objetivo, das quais tem decorrente uma obtenção de êxito ou de fracasso. No entanto, um aluno pode atingir os objetivos estabelecidos pelo professor sem ter compreensão do que estava implicado em termos de procedimentos empregados para atingir esse objetivo, ou seja, sem tomar consciência dos mecanismos que os levaram ao sucesso. Por sua vez, existem outros casos, no qual o aluno se esforça em dar conta de alguma atividade de aula e não consegue alcançar êxito, tornando, dessa forma, o processo de aprendizagem em algo frustrante. Neste último caso, surge a relevância do aluno saber lidar e entender quais as práticas de estudo que melhor se adaptam ao seu estilo.

Assim, a partir do momento que o sujeito toma consciência de como considera a melhor forma de estudo para obter sucesso, ele é capaz de transformar seu próprio processo de aprendizagem. Entende-se que analisando as diferenças e as semelhanças existentes na forma como os alunos estudam, seja possível repensar, também, a forma como professores estão acostumados a ensinar. Dessa forma, torna-se necessária a

produção de conhecimento sob o ponto de vista do estudante para (re)organizar a prática pedagógica docente em disciplinas ou cursos a distância.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico apresentado neste capítulo conduziu este trabalho e promoveu condições à pesquisadora de chegar mais próximo das suas inquietações em relação ao problema proposto neste estudo. A partir do que já foi apresentado nos capítulos anteriores, propõe-se, então, a metodologia dessa pesquisa, apresentando a abordagem metodológica, os sujeitos participantes, o local de investigação, os instrumentos e procedimentos de coleta e de análise de dados.

O estudo foi encaminhado por uma pesquisa quali-quantitativa e de cunho descritivo. Esta pesquisa caracteriza-se como quali-quantitativa, pois se faz uso de ferramentas de ambas as perspectivas.

Em relação ao caráter descritivo, Gil (2008, p.46) explica que este tipo de pesquisa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Ainda sobre as características da pesquisa descritiva, o referido autor cita que, "embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias". Já Mattar (1999, p. 45), ressalta que sua utilização deverá ocorrer quando o propósito de estudo for descrever as características de grupos, estimar a proporção de elementos que tenham determinadas características ou comportamentos, dentro de uma população específica, descobrir ou verificar a existência de relação entre variáveis.

3.1 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA

Neste trabalho, a amostra utilizada é composta de alunos da Graduação presencial da UFRGS, sem preferência por área do conhecimento. Receberam o convite para participar da pesquisa, os alunos que estavam matriculados em alguma disciplina de graduação, ofertada na modalidade EAD, disponibilizada no ambiente virtual Moodle no semestre de 2014/1. Buscou-se, com isso, um perfil de aluno do ensino superior acostumado com experiências acadêmicas de ensino e de aprendizagem presenciais.

Vale salientar, que disciplinas EAD inseridas em cursos de Graduação presencial estão de acordo com a portaria do MEC Nº 4.059, de 18 de dezembro de 2004, a qual normatiza que as instituições de ensino superior podem introduzir, na organização

pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem a modalidade a distância.

No semestre de 2014/1, a UFRGS conta com um total de 18 disciplinas de EAD ofertadas no Moodle, em cursos de Graduação presencial, são elas:

Quadro 2 - Lista de disciplinas ofertadas a distância na Graduação presencial - 2014/1

Processamento de alimentos de origem vegetal
Seminário de metafísica II
Prospecção e avaliação de depósitos I
Matemática financeira
Introdução a recursos hídricos e saneamento
Estresse oxidativo em sistemas biológicos
Pesquisa e enfermagem I
Planejamento Contábil I
Psicologia da educação: temas contemporâneos
Psicologia da educação II
Informação e saúde
Práticas instrumentais - teclado II
Tecnologia de alimentos especiais ó EAD
Pesquisa em psicanálise II
Hidráulica e hidrologia aplicadas aos recursos hídricos
Seminários de Fonoaudiologia
Tendências atuais na Física e no seu ensino
Reciclagem de materiais metálicos

Vale salientar, que algumas dessas disciplinas, listadas acima, possuem mais de uma turma. Dessa forma, os professores costumam utilizar a aglutinação de turmas²¹.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em duas etapas. Primeiramente, foi realizado um contato, por e-mail, com os professores das respectivas disciplinas, explicando o objetivo da pesquisa e solicitando a aplicação de um questionário aos alunos. Nos casos com retornos positivos dos professores contatados, foi solicitada a inserção da pesquisadora no Moodle, nas respectivas turmas, para o envio do convite, através do recurso mensagem, aos alunos, solicitando a participação destes no questionário *online*, que foi elaborado através do recurso formulário do *Google Drive*²². Salienta-se que o

²¹ O processo de aglutinação de turmas tem por objetivo disponibilizar um único espaço de aula para diferentes turmas de uma mesma disciplina no Moodle.

²² Trata-se de uma ferramenta do Google, baseada no conceito da nuvem computacional de armazenamento e sincronização de arquivos. Possui um pacote de aplicativos online, o qual inclui editores e compartilhadores de texto, folha de cálculo, criação de formulários, diagramas e apresentações.

termo de consentimento foi encaminhado aos alunos, em formato digital, para informar o caráter confidencial do questionário, seus objetivos e procedimentos, bem como obter a permissão necessária para a realização do estudo, sendo imprescindível sua aprovação para a continuidade do questionário. Na segunda etapa, foi enviado aos alunos que responderam ao primeiro questionário, um segundo questionário, ao final do semestre letivo, somente com perguntas abertas. Esse segundo questionário também utilizou a ferramenta *Google drive* e foi enviado aos alunos por e-mail.

3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETAS E ANÁLISE DE DADOS

Os instrumentos para a coleta de dados constituem-se de dois questionários. O primeiro questionário, enviado no segundo mês de aula aos alunos, se caracteriza como um questionário de perguntas fechadas, em formato de escala Likert²³, e foi o instrumento norteador dessa pesquisa. O roteiro do questionário foi enviado, primeiramente, para dois ex-alunos de disciplinas a distância de outra Instituição de ensino superior, afim de averiguar a pertinência das questões desse instrumento para responder ao problema de pesquisa, bem como a clareza e os enunciados.

Em virtude das respostas obtidas nesse primeiro instrumento, foi enviado ao final do semestre letivo, aos alunos participantes, um novo questionário, desta vez, de perguntas abertas. Com a preocupação de não apenas gerar resultados estatísticos, o segundo questionário foi constituído apenas por questões abertas e de complementação àquelas que eram eminentemente objetivas, possibilitando ao aluno registrar as suas considerações pessoais, abrindo espaços para que pudesse colocar a sua interpretação dos fatos de forma mais detalhada.

Em ambos os questionários, foi elaborado um roteiro de perguntas que versaram a respeito das práticas de estudo que os alunos costumam utilizar nas atividades em ambientes virtuais de aprendizagem, no qual pudessem verificar aspectos e questões relativas à experiência e a vivência com a EAD.

3.4 O PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

²³ A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

O fato de querer entender como são as práticas de estudo em ambientes virtuais, desencadeou o estabelecimento de relações, ou seja, as categorias de análise. Para constituí-las, foi necessário agrupar elementos e aspectos relevantes revelados nos dois questionários, enviados aos sujeitos da pesquisa em dois momentos diferentes. Segundo Lüdke e André (1986, p. 42), depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias.

Para isso, a categorização dos dados coletados teve por objetivo agrupar partes comuns do que foi revelado pelos sujeitos desta pesquisa. Tais categorias só foram possíveis de serem interpretadas sob o olhar da pesquisadora, em função do apoio teórico construído ao longo desse estudo. Durante a análise das categorias, se recorreu à teoria sempre que necessário como suporte ao movimento dos dados em questão. Passado o levantamento de conteúdos identificados nos dois instrumentos de coleta de dados, foi realizado um movimento de leituras e seguidas re-visitas a teoria, que compôs as categorias e sub-categorias de análise, as quais seguem:

- **Gerenciamento do tempo:** busca apresentar a forma como o aluno lida com aspectos relacionados ao tempo, ao espaço, à organização e planejamento para seus estudos a distância.
- **Uso dos materiais didáticos:** aborda aspectos relativos a maneira como o aluno utiliza os materiais que auxiliam nos estudos;
- **Participação nas atividades virtuais:** trata sobre a participação do aluno em atividades que envolvem relações com os colegas ou professor e nas atividades de caráter individual. São divididas em:
 - A participação nas atividades coletivas;
 - A participação nas atividades individuais;
- **Uso dos recursos tecnológicos:** apresenta a relação que o aluno manteve com a tecnologia em relação ao seu estudo a distância.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

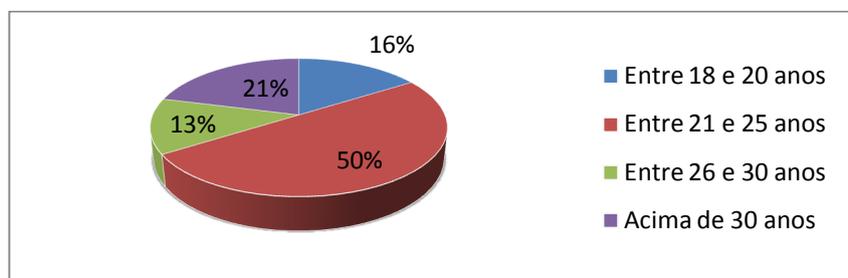
Este capítulo apresenta a descrição e interpretação dos dados coletados durante o desenvolvimento desta pesquisa e tem por objetivo responder à questão que motivou a realização deste estudo. As quatro categorias encontradas não foram previamente determinadas, mas sim emergiram dos dados coletados e, em alguns momentos, se entrelaçaram, em que uma complementava a outra. Os referidos dados da pesquisa dialogam com os referências teóricos, tendo por objetivo discutir os resultados desse processo.

No total, foram 42 alunos, os respondentes ao questionário norteador. No entanto, dois participantes foram eliminados, pois não responderam todas as questões sugeridas, fazendo com que a análise ficasse comprometida.

4.1 PERFIL DOS ALUNOS

Do total dos 40 sujeitos que responderam o primeiro questionário, 27 são mulheres e 13 são homens. A média de idade ficou em 25,5, sendo que o participante mais jovem tem 18 anos e o mais velho 53 anos. Tal informação vem ao encontro do que apontam os dados do relatório do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais brasileiras da ANDIFES 2011, no qual informam que os estudantes das universidades federais são, em maioria, jovens e mulheres. O maior grupo, quase 14%, tem 21 anos de idade. A grande maioria (73,7%) está na faixa de 18 a 24 anos. Ressalte-se que a média de idade se mantém em 23 anos, conforme especifica o gráfico 3:

Gráfico 3 - Média de idade dos participantes da pesquisa



Desses 40 sujeitos, um pouco mais da metade, somando um total de 21, já havia realizado alguma disciplina a distância durante o ensino superior. Desses, três alunos, de disciplinas distintas, já foram reprovados em semestres anteriores. Os participantes

dessa pesquisa são oriundos de diferentes cursos de Graduação da UFRGS (Quadro 3), nos quais possuem disciplinas ofertadas a distância:

Quadro 3 ó Cursos de Graduação que ofertaram disciplinas a distância em 2014/1

Administração de Empresas
Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura)
Ciências Atuariais
Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura)
Ciências Contábeis
Engenharia de Produção
Farmácia
Física - Licenciatura
Matemática (Bacharelado e Licenciatura)
Pedagogia
Serviço Social

4.2 GERENCIAMENTO DO TEMPO

Essa categoria aborda as questões que envolvem a postura dos alunos em relação ao tempo dedicado às atividades, às leituras, à organização e ao planejamento. Além disso, busca-se evidenciar os motivos pelos quais o aluno acessa o AVA. Na atualidade, o tempo definido pelos relógios e calendários, orienta e estabelece ritmo às nossas atividades e nos auxilia na definição de prazos e prioridades. Na EAD o fato de não precisar se deslocar até a universidade, e permanecer em um mesmo local físico assistindo uma aula por um período determinado de tempo, gera uma nova dinâmica na rotina do aluno em relação aos estudos. Ao vivenciar a experiência com o virtual esses estudantes são inseridos em novas relações com o espaço e o tempo. A rotina de estudos por meio dos AVAs apresenta um novo espaço-tempo a ser experienciado, onde o espaço físico é praticamente eliminado e o tempo ganha outros condicionantes. O tempo de aprender deixa de ser determinado pelo fato de, por exemplo, "ir à Universidade" e permanecer em um mesmo espaço que exige a sua presença física em sala de aula.

Assim, é necessário se pensar no tempo e na rotina dedicada aos estudos e tudo que envolve o ato de estudar a distância. Associado a isso está a questão do espaço, no qual podemos diferenciar em espaço *presencial* de estudo e espaço *virtual* de estudo. No modelo presencial, a aula ocorre em um local específico, onde professores e alunos necessariamente encontram-se no mesmo espaço físico (uma sala, um auditório, um pátio, etc). No modelo virtual, pode-se estar em diferentes espaços a partir de um determinado lugar com o uso das tecnologias. A concepção de espaço na EAD, no sentido de lugar físico, no qual se realiza o processo de ensino e aprendizagem, exige dos atores envolvidos uma nova perspectiva, visto que as novas tecnologias, especialmente a *internet*, trouxeram uma nova forma de compreender-se o espaço, pois já não existe mais distância que não possa ser *percorrida* imediatamente. Surge, daí questões importantes sobre as práticas de estudo relacionadas ao gerenciamento do tempo e à rotina de estudos no espaço virtual. Para Kenski (2003, p. 30):

O espaço e o tempo de ensinar eram determinados. Ir à escola representava um movimento, um deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender. O tempo da escola também determinado, era considerado como o tempo diário que, tradicionalmente, o homem dedicava à sua aprendizagem sistematizada. Correspondia, também, na sua história devida à época que o homem dedicava à formação escolar.

Diferente do que ocorre no presencial, no ambiente virtual o horário de início e fim das aulas não é tão marcado e o espaço passa a ser qualquer um, já que é possível acessar as aulas de qualquer lugar com acesso à internet e a qualquer momento do dia, desde que não seja estabelecido pelo professor um encontro ou uma atividade síncrona dentro do AVA.

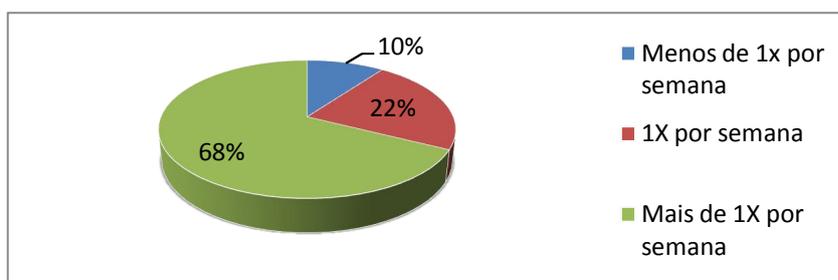
Nesse sentido, é possível afirmar que o ambiente virtual de aprendizagem proporciona um espaço e um tempo mutante (Lévy, 2000). Essa mudança em relação a esse novo tempo e espaço pode despertar a construção da autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem. Segundo Fainholc (1999), um dos aspectos que mais diferencia a modalidade a distância da presencial é a ênfase dada na primeira ao trabalho *autônomo*. Nesse sentido, ao dar uma maior flexibilidade em relação ao tempo e ao espaço, essa modalidade permite que os alunos envolvidos nesse processo possam assumir a responsabilidade pelo seu próprio estudo, decidindo quanto tempo, em qual ritmo e em que momento realizarão as tarefas solicitadas pelo professor.

Para Peters (2001), essa forma de autonomia *refere-se* apenas à forma exterior do estudo e às suas condições diferenciadas na medida em que amplia o espaço *decisório* dos alunos de busca de informação e de organização do tempo e planejamento

de sua rotina de estudos. Já para Piaget (1954, p. 534), autonomia é a capacidade do sujeito de elaborar normas próprias, a qual se constitui nas relações de cooperação, assim, para ser autônomo, o sujeito necessita sair de seu egocentrismo e ir ao encontro de uma descentração da sua perspectiva. A autonomia intelectual, para o referido autor, diz respeito à capacidade do sujeito de colocar-se como protagonista de seu processo de aprendizagem, porém não está relacionada com isolamento, ou seja, a capacidade de aprender sozinho. Ele entende que o nascimento do pensamento autônomo é paralelo ao surgimento da capacidade de estabelecer relações cooperativas. No entanto, a noção de autonomia é empregada neste estudo somente para designar a possibilidade do sujeito de elaborar, ao menos em parte, suas próprias normas.

Dentro desse panorama, a primeira pergunta que os alunos responderam foi em relação à frequência de acesso ao AVA (Gráfico 4):

Gráfico 4 - Com que frequência você acessou o Moodle?

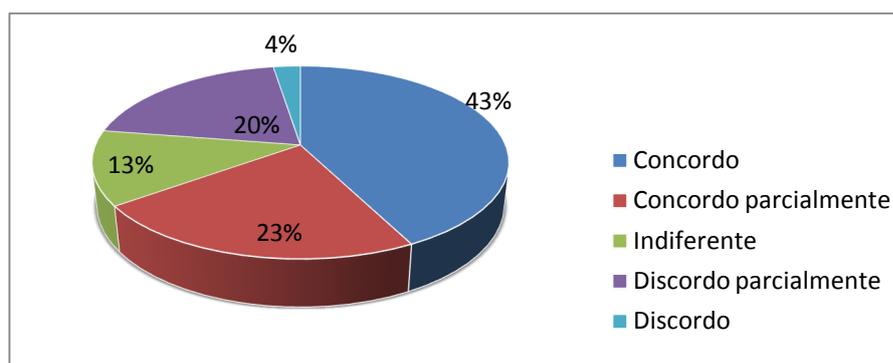


A questão acima indica que a maior parte dos alunos (68%) costuma acessar o ambiente Moodle com uma frequência de mais do que uma vez por semana. Esta informação pode revelar que o fato desse aluno ter um maior poder de decisão de quando e onde estudar, não influenciou no compromisso do acesso semanal, visto que apenas 10% afirmam acessar menos de uma vez por semana. Talvez, isso seja influência do costume de uma rotina estabelecida com as disciplinas presenciais da faculdade, as quais realizam aulas presenciais que ocorrem uma ou duas vezes por semana. Tal dado indica o fato que a aula ocorrer por meio do AVA não eliminou o compromisso que o aluno possui de se manter presente mesmo que a distância. Para Carneiro (2013, p.55) a ideia de flexibilidade do tempo é, muitas vezes, confundida com participar quando quiser, ou estudo quando sobrar tempo. Todavia, em uma sala de aula presencial, o aluno é considerado frequente por meio da sua presença física, mesmo não sabendo se ele está escutando, anotando, lendo ou refletindo sobre o conteúdo. O mesmo ocorre no AVA, quando falamos em acesso ao ambiente, não se afirma que esse aluno está

interessado no que ocorre neste espaço, apenas caracteriza sua presença na aula. O mesmo se pode dizer em relação ao uso das ferramentas disponíveis, pois o tempo que o aluno permanece conectado a uma atividade online não indica, por si só, que esse aluno está aprendendo ou sentindo-se interessado pelo assunto. Desse modo, busca-se entender não somente se eles mantêm uma rotina de acessos, mas sim, como esses indivíduos se organizam dentro desse ambiente para realizar seus estudos.

Para isso, se faz necessário investigar o que eles priorizam ao acessar o AVA e porque mantêm ou não essa frequência. A partir desse panorama, a questão seguinte (Gráfico 5) buscou entender se o aluno alterou a sua rotina de estudos devido à modalidade da disciplina. Nesse sentido, destaca-se a questão da organização do tempo para acompanhar uma disciplina por meio do AVA Moodle:

Gráfico 5 - Precisei criar uma rotina de estudos diferente para esta disciplina a distância em relação a uma disciplina presencial



Abaixo, destaco trechos de alguns depoimentos relevantes:

Trecho retirado da resposta da pergunta *‘Você alteraria algo na forma como estudou para essa disciplina?’* Aluno 2: Sim, gostaria de ter lido mais os textos disponibilizados na disciplina, pois acabei deixando de lado por justamente ser uma disciplina em EAD e não ter a cobrança do professor como em uma disciplina presencial.

Trecho retirado da pergunta: *Como você estudava para essa disciplina?* Aluno 3: Com uma disciplina EAD é mais difícil para estudar, não temos tanta "obrigação", então eu procurava deixar um horário reservado para realizar os trabalhos exigidos pelo professor.

Trecho retirado da pergunta: *Como você estudava para essa disciplina?* Aluno 4: Houve uma grande dificuldade para organização e horários, sempre lia os textos de várias atividades juntas.

Trecho retirado da pergunta: *Como você estudava para essa disciplina?* Aluno 5:

Lia os materiais indicados para cada aula, mas sem uma rotina estabelecida. Também, participava de todos os fóruns, mas de acordo com minhas disponibilidades de horário na semana.

As informações acima apontam que a reconfiguração do tempo e do espaço a partir do virtual, pode ser interpretada como algo que não exige dedicação. Por vezes, a organização dos estudos sem a questão da presencialidade ajusta-se às rotinas, o que é esperado para o perfil do aluno do ensino superior, que em sua maioria, além das aulas da faculdade, exercem outros papéis: trabalham, realizam estágio e possuem outras responsabilidades. A referência à aula presencial também emerge dos discursos dos alunos 2 e 3, como algo mais sério, que o aluno se sente obrigado a estudar, ao passo que a liberdade de gerenciamento do tempo e de espaço para os estudos, característicos da EAD, torna-se um fator de dificuldade, visto que esse aluno estuda quando se sente pressionado ou percebe que está sendo acompanhado. Para Moore; Kearsley (2011, p. 187):

Os hábitos e as aptidões de estudo dos alunos determinam, em grande parte, o sucesso nas aulas on-line, e este é um fator que podem controlar. Os alunos que planejam seu tempo de estudo e estabelecem horários para concluir o curso têm maior possibilidade de obter sucesso na educação a distância.

No caso da EAD, o adiamento para realizar as tarefas, ou seja, a procrastinação é, provavelmente, um dos problemas mais comuns de gerenciamento do tempo nessa modalidade. De acordo com as respostas, pode-se compreender que o novo tempo e espaço em relação aos estudos proporcionado pelo virtual ainda é um desafio para os alunos e estes não estão restritos somente às dificuldades de tempo e espaço referentes ao tempo determinado pelo relógio ou pelo espaço físico, mas vai além. Diz respeito, também, ao acesso não linear às informações, ao ir e vir que por vezes pode se configurar como uma caminhada solitária dentro do AVA, visto que as formas de se comunicar também são diferentes das aplicadas numa aula presencial. A noção de obrigação, citada pelo aluno 3 é, por vezes, determinada por um paradigma educacional, de que numa aula presencial o professor consegue exigir mais dedicação da turma e dessa forma o aluno estuda com mais afinco.

Além disso, os discursos de dificuldade para organização e horários ou uma disciplina EAD é mais difícil para estudar expressam a necessidade de serem revistos os cronogramas dessas disciplinas pelo professor ou, então, uma reflexão sobre a prática pedagógica docente. Assim, entende-se que o processo de ensino realizado no AVA,

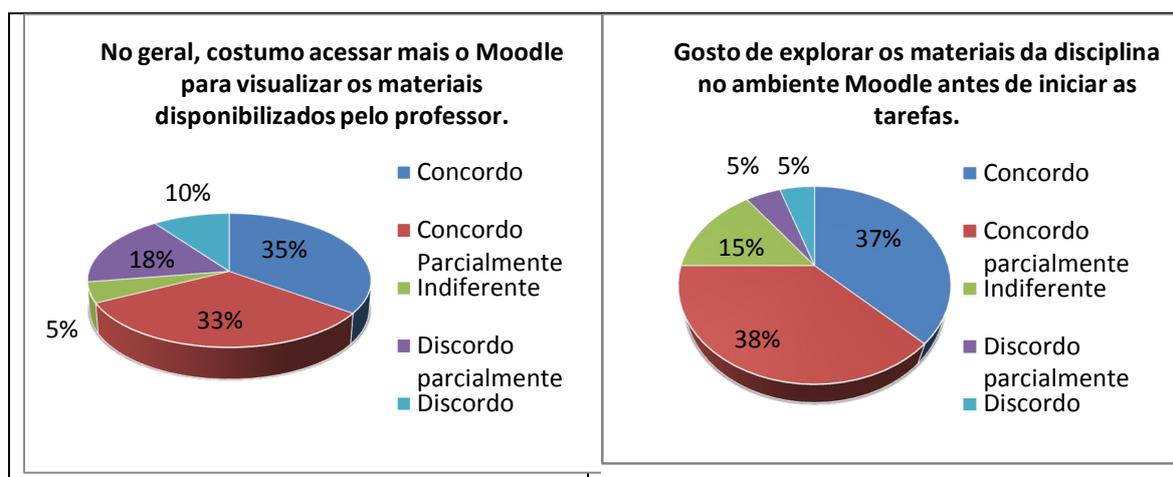
tem seu início na organização do ambiente, que envolve desde a escolha das ferramentas que serão utilizadas até a organização dos conteúdos que serão abordados, com o intuito de oferecer situações de ensino que busquem diminuir as limitações de tempo e espaço entre alunos e professores, promovendo momentos significativos de ensino, possibilitando que a aprendizagem dos alunos aconteça.

Diante do que foi exposto, percebe-se que uma diferença marcante na prática de estudos do aluno no ensino a distância é a mudança em relação aos espaços e tempos de ensinar e aprender, e, conseqüentemente, as formas de comunicação entre os participantes, que passam a ser mediadas pelas tecnologias. Na próxima categoria de análise, são apresentados os discursos dos estudantes em relação ao uso dos materiais de estudo, com foco nas práticas realizadas a distância.

4.3 O USO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Durante a análise anterior, foi possível refletir sobre os vários sentidos presentes nos dizeres e nas informações dos alunos participantes desta pesquisa a respeito do gerenciamento do tempo. Uma das informações que mais ecoou foi em relação ao papel do material didático no AVA e ao tempo que o aluno dedica a esse objeto. No Gráfico 6 (Pergunta: *No geral, costumo acessar mais o Moodle para visualizar os materiais disponibilizados pelo professor.*), a resposta de 35% dos alunos nos mostra que a rotina de acesso ao ambiente da disciplina se dá, em maior parte, em virtude da procura pelos materiais de estudo que o professor disponibiliza no AVA, e outros 33% apontam que concordam parcialmente com essa afirmação, indicando a relevância que essa prática tem na rotina de estudos a distância. Corroborando com estas respostas, a questão *õGosto de explorar os materiais da disciplina no ambiente Moodle antes de iniciar as tarefas*, indica que os alunos não só costumam acessar os materiais, mas também que os exploram antes de realizar outras atividades no AVA.

Gráfico 6 - Perguntas sobre o uso dos materiais



A procura pelos materiais de estudo disponibilizados pelo professor revela que o aluno utiliza inicialmente o seu tempo para as leituras dos materiais que encontra no ambiente, mostrando como esse instrumento é uma importante fonte de diálogo entre alunos, professores e o conteúdo. No entanto, também nos faz refletir sobre a importância que o professor está atribuindo a este material, pois recorrer somente aos materiais como forma de estudo, pode indicar a falta de comunicação neste espaço. Conforme revelam as respostas dos alunos, os materiais didáticos disponibilizados no AVA são, por vezes, o primeiro contato do aluno com este novo espaço, portanto, ele deve abrir oportunidade ao aluno de situar-se na disciplina, de auxiliar na compreensão dos objetivos, mas também deve servir de um meio para o aluno interagir com os colegas e com os professores. Nesse sentido, Neder (2009, p.38) alerta sobre a relevância do material em cursos a distância, visto que

[...] mais do que um meio para socializar conhecimentos, o material didático é o meio que possibilita a sustentação dos fundamentos epistemológicos concebidos para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico.

Assim, fica claro que o material didático precisa estar alinhado com a proposta pedagógica do professor, bem como pode se adaptar com as possibilidades do AVA e dos recursos digitais para não se caracterizar apenas como uma reprodução dos materiais que os alunos podem utilizar sem a necessidade das ferramentas do ambiente virtual. Além disso, tudo que seria dito ou trabalhado em uma sala de aula presencial pode ser levado em consideração no planejamento realizado através da mediação dos recursos disponíveis no ambiente virtual.

Em relação ao tempo dispensado as leituras dos materiais de apoio, o extrato retirado da resposta dos alunos 1 e 8 dadas à pergunta *õ como você estudava para essa disciplina?õ* demonstra que os alunos possuem ainda uma preocupação em estudar com o intuito de tirar uma nota boa na prova, em obter a aprovação nos testes e, portanto, mais interessado em uma bibliografia mais dirigida, tipo apostila, textos de referência, etc.

Logo abaixo, seguem trechos dos depoimentos que destacam alguns desses aspectos:

Trecho retirado da resposta do aluno Um para a pergunta *Í como você estudava para essa disciplina?Í*: Meus estudos eram basicamente pautados pela **cobrança de atividades valendo nota na Í cadeiraÍ .**

Trecho retirado da resposta do aluno 8 para a pergunta *Í como você estudava para essa disciplina?Í*: Tendo em vista que era uma disciplina com expressiva carga de leitura, eu baixei os textos de referência que estavam na plataforma e os consultava eventualmente. Todavia, eu **priorizava as leituras que fossem do meu interesse e aquelas que seriam objeto de avaliação, como resenhas ou comentários que eram exigidos pela docente na plataforma.**

Logo, essa característica dos alunos em consultar os materiais pode oferecer ao professor a oportunidade de realizar atividades que não tenham somente como objetivo central a avaliação e a cobrança. Pode-se pensar em estratégias que utilizem a leitura desses materiais para a promoção da interação e da pesquisa pelos sujeitos, evitando, portanto, somente a leitura com a finalidade de realização de provas.

É notório que ao longo do tempo, alunos aprenderam a utilizar o livro e construíram sobre ele estratégias de estudo como: anotações, marcações e elaboração de resumos. Nessa direção, é compreensível que ao acessar a aula no AVA, o aluno procure também por um material escrito que o auxilie na compreensão dos conteúdos e caso os materiais disponíveis não. Essa compreensão implica também pensar no aluno não mais como um ser passivo que apenas incorpora informações vindas de fora, mas sim, num sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, Becker; Marques (2001, p. 26) afirmam que:

Cabe ao programador do ensino a distância o grande desafio de, para muito além da organização e seriação dos conteúdos, imaginar e sugerir, de forma interessante, ações e operações para que o sujeito da aprendizagem produza todo tipo de transformação até conseguir construir para si esses conteúdos e, inclusive, as relações pedagógicas nas quais se inserem suas ações; até assimilar os conteúdos e as relações como algo significativo.

Vale salientar que concomitante a essas experiências de ensino e de aprendizagem a distância, os sujeitos participantes desse estudo, vivenciam práticas de estudo presenciais, pois estão cursando juntamente com essa disciplina EAD outras disciplinas do currículo com rotina em sala de aula presencial. Para investigar mais a respeito da forma de participação do aluno nas atividades, a seguir nos debruçaremos na próxima categoria de análise.

4.4 A PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES

Entre as diferentes atribuições de um professor que ministra disciplina ou curso através do ambiente virtual, está a promoção de situações que possibilitem oportunidades de aprendizagem e de interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Dentro dos AVAs, dependendo da intenção do professor, diferentes ferramentas podem ser utilizadas para incentivar a construção coletiva ou as atividades individuais. Algumas ferramentas são destinadas para uso individual, como as tarefas (envio de arquivo), o questionário e o diário de bordo, e para uso coletivo, como é o caso do fórum, wiki e chat. Todavia, uma mesma ferramenta do Moodle pode ser utilizada de diferentes maneiras pelos alunos. Assim, se o professor, por exemplo, habilitou a ferramenta fórum, não significa que esta será utilizada da mesma forma por todos os sujeitos envolvidos.

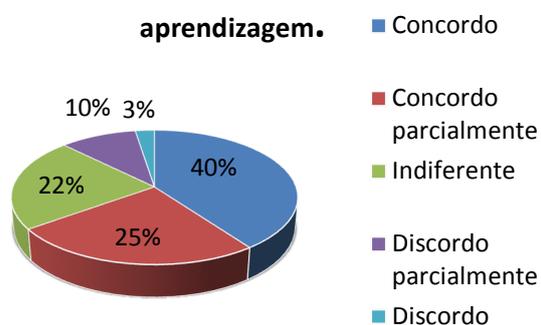
Dito isso, ressalta-se que independente da ferramenta, uma das funções do ensino é a de proporcionar situações de construção. Assim, esta categoria busca apresentar comportamentos dos alunos em relação às atividades que envolvem a participação coletiva e individual. Dividiu-se esta categoria em duas sub-categorias, a primeira constituiu-se na análise da postura do aluno em relação às atividades que possibilitam a troca e o diálogo no AVA:

4.4.1 Sub-Categoria: A participação nas atividades coletivas

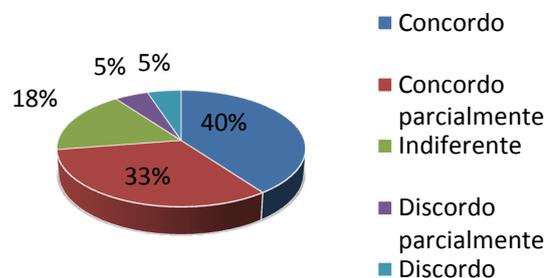
Na pergunta *“Acredito que participar ativamente das discussões nos fóruns contribui positivamente para a minha aprendizagem”*, os alunos, em sua maioria, entendem que a participação ativa em fóruns de discussão pode contribuir no processo de aprendizagem, conforme indicam os Gráficos 7:

Gráfico 7 - Perguntas referentes ao uso do fórum

Acredito que participar ativamente das discussões nos fóruns contribui positivamente para a minha aprendizagem.



Considero as discussões mantidas nos fóruns um importante momento para a construção de conhecimento



Esse tipo de atividade propicia, aos alunos, a busca de respostas não somente pela via do professor, mas, também através da troca com os colegas. No caso, os fóruns se caracterizam como uma atividade assíncrona, no qual a comunicação não ocorre de maneira instantânea, pois os envolvidos não estão conectados ao mesmo tempo. Assim, a conservação das interações dos sujeitos, através da escrita, no ambiente virtual permite o livre acesso aos assuntos já discutidos. Vale lembrar que o fórum pode ficar aberto inclusive para novas postagens, ou seja, mais possibilidades de novas interações ficam disponíveis. Isso favorece a igual oportunidade de participação destes sujeitos além da possibilidade de repensar sobre as próprias contribuições feitas no virtual.

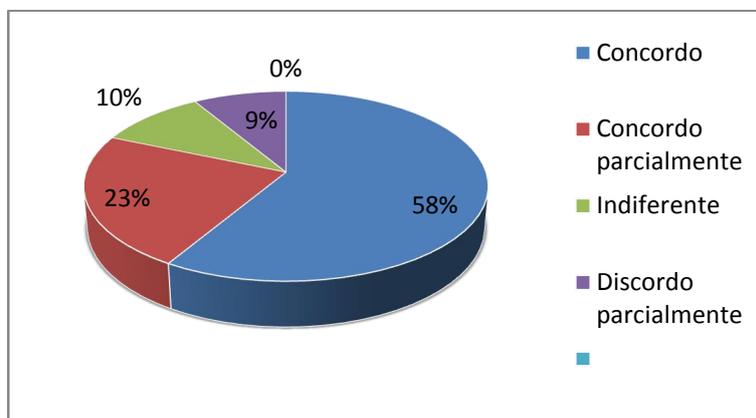
Logo, disponibilizar fóruns pode diminuir a distância na comunicação, visto que os professores nem sempre estão disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem para esclarecer dúvidas ou realizar orientações. Desta forma, a trama de interações construída no virtual faz com que o processo de cada indivíduo seja respeitado e acompanhado, assim, o professor pode lançar mão de estratégias pedagógicas para incentivar a participação dos alunos durante as aulas.

Segundo Tarouco e Favero (2008), uma das estratégias de interação a ser utilizada na EAD é permitir que se estabeleçam laços pessoais, da mesma forma que acontecem nas aulas presenciais. Para transpassar essa barreira, é interessante disponibilizar inicialmente um fórum de socialização, onde os alunos falem sobre si e discutam assuntos que não estejam relacionados com o conteúdo das aulas.

No entanto, mesmo entendendo que a participação ativa no fórum é importante para a aprendizagem, a forma que o aluno atua nos fóruns de discussão é diferente, visto

que 81% responderam que preferem apenas ler as mensagens postadas pelos colegas, ou seja, assumem uma postura passiva frente à atividade, atuando preferencialmente como receptor.

Gráfico 8 - Sinto-me mais à vontade apenas lendo as discussões nos fóruns



A seguir, trechos dos depoimentos que abordam essa perspectiva:

Trecho retirado da resposta do Aluno 10 para a pergunta: *Como você estudava para essa disciplina?* A participação do chat era a cada 15 dias, tinha um peso na nota final, mas eram 80 alunos em uma sessão, o que inviabilizava totalmente a troca de experiências e discussões relacionadas ao conteúdo proposto.

Trecho retirado da resposta do Aluno 9 para a pergunta: *Como você estudava para essa disciplina?* Salvava todos os materiais, e acessei o fórum uma vez, fiz pergunta para a professora que demorou alguns dias para responder e eu não gostei da forma como ela falou. Depois não entrei mais.

Trecho retirado da resposta do Aluno 5 para a pergunta: *Você mudaria algo na maneira como estudou para essa disciplina?* Eu teria participado mais do fórum, pois eu entrava no moodle apenas para ler o que a professora e os colegas escreviam...

Na resposta do aluno 5 ficou evidente que a forma que ele participava dos fóruns, era passiva. Maia & Mattar (2007, p. 87), apontam que muitos estudantes aprendem melhor por meio do acompanhamento intensivo das discussões do que aqueles que fazem muitos comentários nos fóruns, sem necessariamente terem estudado os textos propostos. Diante disso, cabe ao professor adotar atitudes que incentivem a escrita em grupo, com a intenção de promover a cooperação entre os sujeitos envolvidos nas atividades da disciplina. Como consequência os mesmos sujeitos podem vir a se

sentir integrados ao ambiente, estabelecendo laços sociais que auxiliam, até mesmo, na redução da evasão deste tipo de modalidade

Na resposta do aluno 9, nota-se um aspecto que difere a comunicação: se no ambiente presencial, no qual esses alunos realizam as demais disciplinas do curso de graduação, eles têm o recurso do olhar, do tom de voz, ou ainda, das expressões faciais que podem evidenciar um traço de timidez, de descontentamento ou de concordância, na comunicação por meio dos AVAS esses alunos e professores utilizam, quase que unicamente, o mesmo recurso: a escrita. Assim, outras formas de contato entre alunos e professores vão se estabelecendo e por isso é preciso atenção ao redigir as mensagens disponibilizadas no ambiente da disciplina, além de cuidado na escolha dos termos que irão compor as mensagens.

Já na resposta do aluno 10 é relatada a experiência com o uso do *chat* (bate-papo). Como o *chat* permite uma comunicação síncrona, ou seja, uma conversa em tempo real entre os participantes, tornando-se necessário uma organização e um planejamento por parte do professor para realizar essa atividade. Um ponto que deve ser levado em consideração é o número de participantes, pois é um aspecto primordial para o bom aproveitamento da atividade. Além disso, não é uma tarefa fácil para o professor e para o aluno interpretar as ideias de diferentes mensagens ao mesmo tempo e ter agilidade de reflexão sobre elas. Portanto, as estratégias a serem adotadas pelo professor, dependem daquilo que ele espera atingir com a realização desse tipo de atividade. A quantidade de trocas de mensagens torna complicado, para o mediador, respondê-las de forma satisfatória. Esse recurso precisa ser bem organizado para não se transformar em uma conversa sem objetivo, no qual cada um fala e não se sabe quem responde a quem. Para evitar esse tipo de situação é importante que se estabeleça temas de discussão, ordens de intervenção e horários de acesso. Uma alternativa é utilizar o chat com pequenos grupos de alunos e fazer esse bate-papo em diferentes horários para cada grupo. Outra possibilidade é usar o registro da conversa on-line e após o seu fechamento, categorizar e levar as principais questões levantadas para dentro de um espaço de discussão assíncronas, como por exemplo, o Fórum, pois esse permite que a comunicação possa passar por uma reflexão mais apurada e detalhada, possibilitando a utilização de uma escrita mais formal e uma troca permanente entre os participantes.

A partir desses relatos, atenta-se para a questão da troca entre os atores envolvidos nesse processo, autores como Pallof e Pratt (2004, p.154), alertam que a aprendizagem on-line deve considerar e incentivar a cooperação entre os estudantes,

"incluindo trabalhos em pequenos grupos e outros meios pelos quais os alunos possam colaborar, ajuda a ampliar e aprofundar a aprendizagem, diminuindo a sensação de isolamento que muitos estudantes sentem [...]". Da mesma forma, Piaget, em seus estudos, sempre teve a preocupação em abordar o sujeito ativo, ou seja, o sujeito que aprende na interação. Nesse sentido, é fundamental possibilitar aos alunos a experimentação de suas hipóteses, pois é com elas que eles compreenderão o mundo.

A interação, no contexto educativo, viabiliza que professor e aluno possam, de fato, exercer os papéis de sujeitos, o primeiro aprendendo enquanto ensina e o segundo ensinando enquanto aprende (FREIRE, 2003) transformando, dessa maneira, o contexto escolar em um verdadeiro ambiente de construção de conhecimento em vez de um ambiente onde apenas se viabiliza um fluxo de informações. Ainda sobre a importância das interações em AVAs, Palloff e Pratt comentam:

[...] fundamentais aos processos de aprendizagem são as interações entre os próprios estudantes, as interações entre os professores e os estudantes e a colaboração na aprendizagem que resulta de tais interações (2003, p. 27).

Os autores reconhecem que as interações são fundamentais para o processo de aprendizagem. E destacam, ainda, a importância das interações e da colaboração entre os alunos e não só destes com os professores. A questão a seguir, aborda a opinião dos alunos em relação à interação com os colegas e a maioria demonstrou que consideram essa interação importante no processo de aprendizagem. Portanto, verifica-se que mesmo afirmando que preferem trabalhos individuais no ambiente virtual, os alunos creem no papel da interação, da troca e do diálogo na construção do conhecimento.

Sobre uma prática que provoque situações de interação, Piaget (1998), aborda as questões da aprendizagem ativa, afirmando que esse tipo de aprendizagem implica trabalho em grupo que se dá pela livre cooperação entre os sujeitos. A interação social como fator de desenvolvimento cognitivo pode ser estimulada pelos métodos de trabalho em grupo. O método do trabalho em grupo consiste na organização de certo número de alunos para resolver um problema, produzir uma pesquisa, realizar experiências, etc. No caso da EAD, em específico, as atividades em ambientes virtuais, tornam-se fundamentais criar oportunidades para estabelecer laços entre esses indivíduos, possibilitando, ainda, que esses alunos cooperem entre si. Sobre a experiência do trabalho em grupo, Piaget (1998, p.158) considera que:

A experiência mostra que os fracos e preguiçosos, longe de serem abandonados à própria sorte, são então estimulados e até obrigados pelo

grupo, ao passo que os mais fortes aprendem a explicar e a dirigir, melhor do que fariam se permanecessem num estado de trabalhadores solitários.

Além disso, a vivência do trabalho em grupo pode proporcionar o debate, a coordenação de diferentes pontos de vista, a crítica mútua e a responsabilidade, traduzindo-se como autonomia e disciplina livre de coerções. O papel do professor em atividades a distância, utilizando o trabalho em grupos, por exemplo, pode ser o de fazer com que os alunos reflitam e se apropriem das situações e dos conteúdos que são tratados. Ao atuar dessa maneira, o professor tem por objetivo a promoção da troca de ideias entre os alunos, a argumentação e a contra-argumentação. Enfim, propicia que eles operem sobre o ponto de vista de outro colega, a fim de coordenar diferentes perspectivas referentes a um mesmo assunto, pretendendo fazer com que construam de forma coletiva um conhecimento mais significativo (BECKER, 2006). No entanto, para que isso seja possível, os alunos precisam estar dispostos a se descentrar, pois só assim são capazes de coordenar suas ações com as do seu colega. Além disso, para realizar esse salto, o aluno precisava compreender o conteúdo que é abordado, o que acabava exigindo um grande exercício de reflexão.

4.4.2 Sub-categoria: A participação nas atividades individuais

Na sub-categoria *A participação nas Atividades Individuais*, foram selecionadas respostas dos alunos no primeiro e no segundo questionários que evidenciam que apesar de considerarem a interação um aspecto importante no AVA, esses alunos têm preferência por estudar e realizar atividades apenas para apreciação do professor. Corroboram com essa perspectiva as seguintes afirmações:

Gráfico 9 - Considero que pouco contribui nas atividades de interação como os fóruns e chats

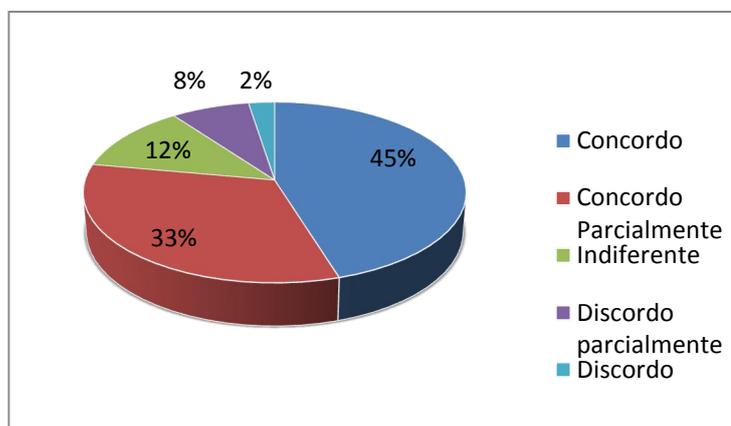
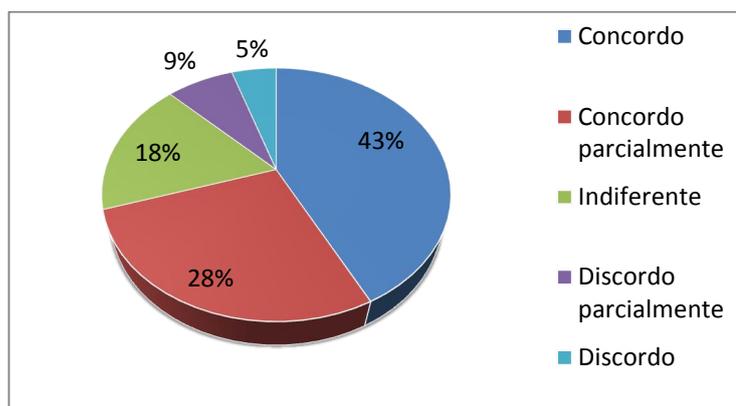


Gráfico 10 - Prefiro realizar atividades que envolvam apenas a participação do professor.



Abaixo, trechos dos depoimentos que ilustram essa tendência:

Trecho retirado da resposta do Aluno 4 para a pergunta: *Como você estudava para essa disciplina?* Entrava para salvar os materiais e eu lia os textos somente para fazer os trabalhos.

P

Trecho retirado da resposta do Aluno 4 para a pergunta: *Como você estudava para essa disciplina?* Participava tão somente das atividades que eram estritamente necessárias para conseguir a aprovação na disciplina.

Pode-se entender com essas respostas que talvez por não terem vivenciado experiências mais provocativas na realização das atividades em grupos, os sujeitos acreditam que a realização de trabalhos individuais é ideal para a modalidade a distância.

A partir desse panorama é importante discutir novas possibilidades pedagógicas em EAD, pois apesar de responderem que a interação e a participação ativa são importantes para a aprendizagem, os alunos ainda possuem preferência por realizarem atividades nas quais não são necessárias a troca e o diálogo com os pares.

Como vimos, para Piaget (1995) o conhecimento é essencialmente ação, ação sobre o objeto e sobre as coordenações de ações. Contudo, para estes alunos o ato de estudar ainda é realizado de forma individual, conseqüentemente sua prática para estudar é predominantemente passiva. Essa postura pode estar relacionada com o modelo pedagógico adotado pelo professor dentro do ambiente virtual.

A EAD apresenta grande potencial para que se aplique o modelo pedagógico relacional, pois as TIC são propícias para que se troque o paradigma pedagógico, na medida em que as possibilidades de interação permitidas levam à criação de novos

espaços e temporalidades de aprendizagem. Aragon (2005, p. 145) descreve diversas características de ambientes concebidos para o aprendizado do modelo relacional, entre elas:

[...] Com o incremento da circulação (troca) de diferentes pontos de vista que convivem na rede, essas diversidades são confrontadas e provocam os "estados de dúvida" que, por sua vez, geram novos conhecimentos e valores [...].

A autora destaca a função das ferramentas de comunicação, como fóruns de discussão, chats (salas de bate-papo), as mensagens instantâneas e o correio eletrônico no desenvolvimento das trocas de pontos de vistas diferentes. A quantidade de trocas que essas ferramentas possibilitam pode levar aos "estados de dúvidas" e à consequente construção de novos conhecimentos.

Logo, entende-se que o aluno precisa ter uma postura ativa frente ao processo de ensino, e que, para isso, os professores precisam também mudar sua postura em relação ao ensino. Para incentivar a participação dos alunos, o professor precisa encontrar mecanismos para não coagi-los, tranquilizando-os em relação à sua participação em termos de resultados, visando, com isso, fazer com que se sintam à vontade para exporem suas ideias e suas representações. No entanto, vale salientar que quando o aluno depara-se com experiências que atuam com essa proposta, pode ter dificuldades iniciais, pois, em sua trajetória educacional, essa tal "postura ativa" pode não ter sido uma prática corriqueira. Na maioria dos casos, o aluno está mais acostumado apenas a acompanhar de maneira silenciosa e não busca estar em comunicação direta com os pares e os professores tanto em aulas presenciais quanto a distância, ou seja, por esse motivo tendem a afirmar que prefere apenas observar as discussões que ocorrem num fórum ou que preferem atividades que envolvam apenas a participação de um professor. No entanto, a aprendizagem é a construção de estruturas de assimilação e esta é alcançada porque o sujeito age sobre o objeto e, num segundo momento, age para se apropriar dos mecanismos da primeira ação; então, a passividade pode estar ligada ao fracasso da aprendizagem.

4.5 USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

A separação física entre professores, tutores e alunos exige novas posturas e novas metodologias. Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 240)

a separação determina, na realidade, que os professores planejam, apresentam conteúdo, interagem e desempenham os outros processos de ensino, de modo significativamente diferente daquele do ambiente presencial. Em resumo, interação a distância possui uma natureza que torna essencial comportamentos organizacionais e de ensino especiais; o quanto isso ocorrerá dependerá do grau de interação a distância.

Isso exige a mediação de algum recurso tecnológico, o que modifica a relação professor-aluno e demanda dos alunos novas habilidades. Os recursos tecnológicos oferecidos pelo AVA oferecem novas possibilidades para o fazer docente, mas também exigem do aluno um novo conhecimento, que vai além do conhecimento envolvendo o conteúdo da disciplina, visto que não basta somente ele saber argumentar, questionar ou perguntar sobre algo que estudou. Este aluno precisará saber como visualizar esse material, como realizar a comunicação com professores e colegas caso necessite, e para isso precisará se apropriar dos recursos tecnológicos. Esses ambientes disponibilizam de várias ferramentas que permitem que os alunos se comuniquem, tenham acesso aos materiais e realizem suas atividades. Em virtude disso, a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, busca-se realizar uma reflexão sobre as tecnologias utilizadas dentro desse contexto e analisar se elas influenciaram na prática de estudo desses alunos.

Para dar respaldo à análise, seguem abaixo, recortes das respostas à questão *Como você estudava para essa disciplina?*, que serviram de subsídios para esta categoria de análise.

Trecho da resposta do Aluno 9 para a pergunta: *Como você estudava para essa disciplina?* Tive muita dificuldade em aprender a utilizar alguns dos recursos, pois a interface do Moodle não me deixou muito a vontade.

Trecho da resposta do Aluno 8 para a pergunta: *Como você estudava para essa disciplina?* ...com relação ao ambiente virtual, eu utilizava o mínimo de recursos necessários, pois não tinha conhecimento para usá-los.

As respostas dos alunos 8 e 9 revelam que a falta de conhecimento dos recursos tecnológicos podem inibir a participação do aluno nas aulas ofertadas nos AVAs e desestimulá-los a frequentar disciplinas nessa modalidade. Sem o prévio conhecimento das possibilidades de uso das ferramentas por parte dos alunos, o ambiente torna-se desinteressante. Se para enviar uma mensagem para um colega ou para o professor, o aluno precisar sair do ambiente virtual e realizar esse procedimento utilizando, por exemplo, um e-mail externo, o Moodle perde o sentido de troca e de cooperação para esse sujeito. Nesse sentido, os professores precisam entender que as ferramentas

tecnológicas precisam atuar como facilitadoras nesse processo e não como um empecilho, pois incentivar o uso de diferentes recursos pode possibilitar ao aluno diferentes práticas de estudo. Não basta apenas transpor os materiais para dentro do AVA e não incentivar que, de fato, uma aula ocorra neste espaço. Assim, o ambiente irá tornar-se apenas um repositório de materiais e não mais um espaço de troca e diálogo.

Gráfico 11 - Costumo utilizar os meios de comunicação do Moodle para falar com o professor



No Gráfico 11, apesar de 28% dos alunos apontarem que *Costumam utilizar os meios de comunicação do Moodle para falar com o professor*, ainda é muito significativo o percentual (44%) que considera indiferente, utiliza pouco ou simplesmente não se comunica pelo ambiente. A não utilização das ferramentas de comunicação podem estar relacionadas à falta de conhecimento do aluno no uso ou simplesmente à não utilização e promoção dessas ferramentas pelo professor. Verifica-se a importância do professor incentivar e provocar situações que evitem essa falta de comunicação pelo ambiente virtual. Toda dificuldade ou resistência no uso das TIC precisa ser levada em consideração quando se trata de aprendizagem em AVAs. Isso porque deixar de utilizar algum recurso, entre eles, os de comunicação, por falta de conhecimento pode interferir na maneira como esse aluno estuda. Além disso, é preciso refletir sobre o tipo de suporte que a instituição está dando ao professor em relação ao uso das ferramentas tecnológicas. Se o professor não é incentivado a se capacitar ou se não são ofertadas para esse docente possibilidades de pensar e re-pensar a sua prática com o uso da tecnologia, ele também não terá subsídios para auxiliar os seus alunos nessa caminhada.

Entende-se que no caso das aulas a distância apoiadas por AVAs, os aspectos tecnológicos não podem estar dissociados dos relacionados à questão pedagógica. Não se pode deixar que o aluno perca o interesse, pois, muitas vezes, no início dessa nova

experiência de ensino e de ambientação num novo formato de aula é compreensível que esses alunos apresentem dificuldades em acompanhar as atividades, ou que tenham problemas técnicos que dificultem seu acesso aos conteúdos do curso ou o contato com o professor e seus pares, podendo gerar insegurança e desestímulo nos alunos. Contudo, este, é um problema possível de ser evitado, desde que o professor utilize de estratégias para verificar essas situações, como oportunizar espaços para reflexão do aluno em relação ao ambiente e acompanhar o comportamento desse aluno durante as atividades.

Um alternativa voltada para superar esse obstáculo é apresentar aos alunos esses meios de comunicação através de atividades sem fins avaliativos, como incentivá-los a registrar os motivos que o levaram optar por uma disciplina EAD (caso, seja opcional), suas expectativas e pretensões. Essas informações podem ser guias de acompanhamento durante sua caminhada na disciplina e pode servir como um meio de aproximação entre os participantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste instante, entende-se que chegou ao fim o processo de construção desta pesquisa. No entanto, isso não significa que se tenham esgotado todas as inquietações que me fizeram companhia nesta caminhada. De qualquer forma, foi preciso estipular um ponto de chegada, a fim de refletir sobre os resultados alcançados e apontar as direções para novas possibilidades sobre o assunto. Assim como descreve Minayo (2008, p. 47), parto do princípio que pesquisar é "[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente".

Dito isto, esclarece-se que por meio das leituras indicadas ao longo deste trabalho, da investigação realizada e de sua análise, foi possível identificar o quão é importante se aproximar dos estudantes, entendendo-os como parte fundamental para discutir os caminhos de melhorias para a modalidade a distância em si e para a prática pedagógica dos professores em ambientes virtuais de aprendizagem. O objetivo desta pesquisa se consistiu em interpretar o seguinte problema: **Como se caracterizam as práticas de estudo de alunos de Graduação da UFRGS em disciplinas a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle?** Para isso se fez necessário visitar e re-visitar o referencial teórico sobre questões que se referem a Educação a Distância (suas implicações no Ensino Superior), sobre as TIC, em especial, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (como salas de aulas virtuais que possibilitam o processo de ensino e de aprendizagem), além de um levantamento sobre os aspectos relevantes que envolvem as práticas de estudo e a aprendizagem sob o olhar construtivista.

No decorrer deste estudo, tal problema pode ser respondido através da identificação de quatro categorias de análise, que surgiram das respostas dos alunos aos dois questionários utilizados como instrumentos de coletas de dados. A respeito do primeiro questionário, vale salientar que foi possível apontar algumas limitações em relação ao modelo escolhido e a forma com que as perguntas foram elaboradas, visto a finalidade do estudo. Para suprir a necessidade de um aprofundamento da investigação em relação a algumas respostas que apareceram e que chamaram a atenção da pesquisadora, foi elaborado um segundo questionário, entregue aos alunos no final do semestre, somente com perguntas abertas. Esse segundo questionário serviu como apoio às respostas que os alunos deram ao primeiro questionário, mostrando que havia, de fato, práticas comuns, possíveis de serem categorizadas e analisadas.

A partir daí, com os dados fornecidos pelos alunos por meio dos questionários foi possível delimitar a análise utilizando as seguintes categorias:

- **Gerenciamento do tempo:** esta categoria abordou as questões que envolvem a postura dos alunos em relação ao tempo dedicado às atividades, às leituras, à organização e ao planejamento para os estudos apontando que o fato do aluno ter um maior poder de decisão de quando e onde estudar, não influenciou no compromisso de manter uma rotina de acesso ao Moodle. Tal informação indica, de certa forma, que existe influência do costume estabelecido ao longo da vida acadêmica, no qual este aluno se habituou a se fazer presente fisicamente nas aulas presenciais que ocorrem uma ou duas vezes por semana, levando essa postura para o ambiente virtual. Tal dado, indica que o fato da aula ocorrer por meio do AVA não eliminou o compromisso que o aluno possui de se manter presente mesmo que a distância por um período semelhante de dias. Além disso, verificou-se, também, que a reconfiguração do tempo e do espaço a partir do virtual, pode ser interpretada como algo que não exige dedicação. Por vezes, a organização dos estudos sem a questão da presencialidade e cobrança física do professor, acaba se ajustando no tempo que sobra das rotinas ou atividades consideradas importantes no dia a dia do estudante. A referência à aula presencial como algo mais sério também apareceu em alguns discursos, ao passo que a liberdade de gerenciamento do tempo e do espaço para os estudos, característicos da EAD, torna-se um fator de dificuldade, gerando a procrastinação. Constatou-se que a maior parte dos alunos participantes da pesquisa estuda quando se sentem pressionados ou quando notam que estão sendo avaliados.
- **Uso dos materiais didáticos:** Esta categoria surgiu devido à relevância do papel dos materiais didáticos nas respostas dos alunos aos questionamentos sobre a forma como estudam. A análise revelou que o aluno utiliza inicialmente o seu tempo no ambiente virtual para as leituras dos materiais que encontra no ambiente, seja salvando e lendo num outro momento ou utilizando-os como material de suporte para alguma atividade de avaliação. Isso permite refletir sobre a importância que o professor está atribuindo a estes materiais, pois recorrer somente aos materiais como forma de estudo, pode revelar a falta de comunicação neste espaço. A análise também permitiu constatar que os materiais didáticos disponibilizados no AVA são, por vezes, o primeiro contato

com esse novo espaço. Em relação ao tempo dispensado às leituras dos materiais de apoio, pode-se averiguar que os alunos possuem ainda uma maior preocupação em estudar com o intuito de tirar uma nota boa na prova, em obter a aprovação nos testes e, portanto, mais interessado em uma bibliografia mais dirigida, tipo apostila ou textos de referência.

- **Participação nas atividades virtuais:** Esta categoria trata sobre a participação do aluno em atividades que envolvem relações com os colegas ou professor e nas atividades de caráter individual. Foram divididas em:
 - A participação nas atividades coletivas: Apontou que a maioria dos alunos tem uma postura passiva em relação a atividades coletivas, como os fóruns, tendo preferência apenas por observar as discussões, sem o compromisso de postar algo. Essa característica demonstra que cabe ao professor adotar atitudes que incentivem a escrita em grupo, com a intenção de promover a cooperação entre os sujeitos envolvidos nas atividades da disciplina. Apesar de considerarem as atividades coletivas importantes para a construção do conhecimento, uma boa parte dos alunos investigados afirma que as atividades individuais ou as quais eles têm contato apenas com o professor são as suas preferidas para ser realizada a distância.
 - A participação nas atividades individuais: Pode-se entender com essa categoria que, de certa forma, por não terem vivenciado experiências mais provocativas na realização das atividades em grupos, os sujeitos acreditam que a realização de trabalhos individuais é ideal para a modalidade a distância ou apenas não se sentem à vontade de expor opiniões e a escrita com os colegas. Para estes alunos o ato de estudar ainda é realizado de forma individual, conseqüentemente, sua prática para estudar é predominantemente passiva. Uma hipótese é que essa postura pode estar relacionada com o modelo pedagógico adotado pelo professor dentro do ambiente virtual. Portanto, para incentivar a participação dos alunos, o professor precisa encontrar mecanismos para não coagi-los, tranquilizando-os em relação à sua participação em termos de resultados, visando, com isso, fazer com que se sintam à vontade para exporem suas ideias e suas representações.

- **Uso dos recursos tecnológicos:** Esta categoria trouxe a relação que o aluno manteve com a tecnologia em relação ao seu estudo a distância e revelou que a falta de conhecimento dos recursos tecnológicos podem inibir a participação do aluno nas aulas ofertadas nos AVAs e desestimulá-los a frequentar disciplinas nessa modalidade. Por sua vez, incentivar o uso de diferentes recursos pode possibilitar ao aluno diferentes práticas de estudo nesse novo ambiente. No entanto, sem o prévio conhecimento das possibilidades de uso das ferramentas por parte dos alunos, o ambiente torna-se desinteressante. A utilização dos recursos tecnológicos dos AVAs não demonstrou ser intensa como era esperado pela pesquisadora para o processo de aprendizagem a distância, mas tal conclusão não quer dizer que essa pouca exploração de uso seja uma resistência às tecnologias por parte dos alunos. Isso mostrou que é preciso estimular os professores a se apropriarem desse conhecimento, aliando a tecnologia com sua prática pedagógica.

Do ponto de vista da relevância desse estudo, ficou evidente que investigar as práticas de estudo dos estudantes permite ao professor repensar a sua metodologia, visto que essas práticas são determinadas por diferentes fatores, logo, podem sofrer alteração dependendo da forma como o professor realiza o seu fazer docente. Portanto, a partir da compreensão de como o aluno estuda numa disciplina a distância torna-se possível para o professor elaborar intervenções adequadas dentro do AVA. Por outro lado, a falta de conhecimento sobre as práticas de estudo dos alunos em ambientes virtuais, levam, também, os professores a elaborar e a organizar suas aulas, sem conhecimento quanto à melhor maneira de construir um espaço e relações que favoreçam as características de aprendizagem de seus alunos.

Além disso, entende-se que é um desafio da Educação a Distância via *web*, tornar as aulas em AVAs mais instigantes de acordo com as características dos alunos envolvidos, propiciando, dessa forma, um espaço para a promoção da aprendizagem que seja coerente entre o que o sujeito já é capaz de assimilar e o que ele ainda precisa desenvolver para dar conta das aprendizagens esperadas. Os resultados também permitem afirmar que um ambiente virtual pode proporcionar inovações significativas no processo educacional, desde que, apoiadas em práticas que privilegiem a reflexão e a construção.

De fato, analisar as práticas de estudo compreendendo esse processo como uma construção permitiu que fosse lançado um olhar crítico sobre o assunto. Assim, ao chegar nas últimas linhas desta pesquisa, pode-se afirmar que mais do que respostas, as análises conduziram a questionamentos importantes, impulsionadores de novas pesquisas e reflexões em EAD. Esses trabalhos futuros que podem dar continuidade à pesquisa que incidam sobre estudos que revelem a concepção epistemológica e a relação com as práticas pedagógicas dos docentes, sobre a relação das práticas de estudo com o desempenho acadêmico, sobre a construção de materiais e de atividades com o uso intenso das TIC; dentre outras vertentes. Enfim, espera-se que este estudo tenha produzido mais do que certezas, caminhos que conduzam a uma EAD mais próxima aos estudantes, ajudando-os a se construírem como sujeitos ativos em relação à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARAGON, Rosane. **Ambientes virtuais de aprendizagem: do ensino na rede à aprendizagem em rede**. Disponível em: <<http://cursoprof.pbworks.com/f/Ambientes+virtuais+de+aprendizagem.doc>>. Acesso em: 22 out. 2014.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/colativa_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 17 set. 2013.
- _____. **Decreto Federal nº 5.622, 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.html>. Acesso em: 11 nov. 2011.
- BECKER, F.; MARQUES, T. B. Ensino ou Aprendizagem a Distância. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, p. 85-98. 2001.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BEHAR, P. A. et al. Em Busca de Uma Metodologia de Pesquisa para Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas/Faculdade de Educação**, Pelotas, v. 1, n. 23, p. 77-103, jul./dez. 2004.
- BELLONI, Maria L. **O que é Mídia - Educação**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CARVALHO, M. J. Educação a Distância: uma modalidade centenária. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, jun. 2009.
- FRANCO, S. **O construtivismo e a educação**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. **Educação a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS/SEAD, 2004.
- _____. **Educação a Distância: em busca de um conceito**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2010.
- FRANCO, S.; COSTA, L. A. C. Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, maio 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/costaAmbientes.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIRAFFA, L.M.M. **Uma odisséia no ciberespaço: o software educacional dos tutoriais aos mundos virtuais**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 17, n. 1, 2009.
- _____, L. M. M. **Docentes Analógicos e Alunos da Geração Digital: Desafios e Possibilidades na Escola do Século XXI**. In: Lucia Maria Martins Giraffa et al. (Org.). (Re)invenção pedagógica? Reflexões acerca do uso de tecnologias digitais na educação. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2012.
- KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP:Papirus, 2003.
- LODER, L. L. **Engenheiro em formação: o sujeito da aprendizagem e a construção do conhecimento em engenharia elétrica**. 2009. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) ó Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 1 v.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. Tradução de Roberto Galman.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Revista Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, p. 137-144. v. 3, n.1 (set. 2000).
- NEDER. M. L. C. **O texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa**. Disponível em: <http://200.129.241.72/UAB/turma1/docs/Mod_IV_Unid_I_LComp11_Neder.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014
- NITZKE, J. A.; FRANCO, S. R. K. **Aprendizagem Cooperativa: Utopia ou Possibilidade?**. Informática na Educação: Teoria e Prática, v. 5, n. 2. Porto Alegre: UFRGS/PPGIE, 2002.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O Aluno Virtual: Um Guia para Trabalhar com estudantes On-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____, J. **Evolução intelectual da adolescência à vida adulta**. In: *Humandevlopment*, n.15, p.1-12, 1972a. Tradução de Tania B. I. Marques e Fernando Becker)

_____, J. **Development and learning**. In: LAVATELLY e STEN DLER, F. Reading in child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972b (Tradução de Paulo F. Slomp). Desenvolvimento e Aprendizagem.

_____, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____, J. **O julgamento moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994. Tradução E. Lenardon.

_____, J. **Abstração Reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____, J. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____, J e GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. **A Formação na ação do Professor: uma abordagem na e para uma prática pedagógica**. In: VALENTE, J. A. (Org.). Formação de Professores para o uso da Informática na Escola. Campinas/SP: UNICAMP/NIED, 2003.

VALENTINI, C. B., FAGUNDES, L. da C. Ambientes virtuais de aprendizagem: sistema, organização e interação. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 109-117, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Mensagem enviada aos professores:

Prezada Profª. _____,

Meu nome é Evelyse Ramos Itaqui, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco.

O motivo do meu contato é em função da coleta de dados para a pesquisa de minha dissertação de mestrado cujo objetivo é investigar as práticas de estudo dos alunos de Graduação da UFRGS que cursam disciplinas ofertadas na modalidade a distância, no ambiente virtual Moodle. Como a sua disciplina _____ está sendo ofertada nessa modalidade, no semestre de 2014/1, gostaria de saber se autoriza o contato com os alunos matriculados através do recurso mensagem do Moodle, enviando o questionário (online) para que possam responder?

Informo que o referido questionário leva em média 25 minutos para ser respondido e precisará ser enviado, por mim, para todos os alunos da disciplina.

Para acessá-lo, clique no seguinte link: <https://docs.google.com/forms/>

Agradeço a atenção e fico no aguardo de um retorno.

Coloco-me à disposição para o esclarecimento de dúvidas sobre a pesquisa no e-mail eve.itaqui@gmail.com e telefone (51) 8104xxxx.

Atenciosamente,

Evelyse Ramos Itaqui

Mestranda em Educação no PPGEdu/UFRGS

APÊNDICE B

Termo de Consentimento enviado aos alunos

Questionário para Pesquisa de Mestrado

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para você participar da pesquisa de dissertação intitulada "Práticas de estudos em disciplinas ofertadas a distância no AVA Moodle", realizada pela mestranda do PPGEdu/UFRGS, Evelyse Ramos Itaqui, sob a orientação de Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco.

Esta pesquisa pretende investigar as práticas de estudo de alunos de Graduação da UFRGS, em disciplinas realizadas a distância pelo ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Para manter sua privacidade, o questionário terá caráter anônimo e deverá ser respondido individualmente. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas através do e-mail da pesquisadora responsável: eve.itaqui@gmail.com

Ao assinalar a opção de aceite, você atestará sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu a forma como ela será realizada, os benefícios que decorrerão dela e a importância de sua participação.

Para responder a esta pesquisa, é necessário que você autorize sua participação:

Li e concordo em participar deste estudo bem como autorizo, para fins exclusivos desta pesquisa, a utilização das informações coletadas.

Continuar »

APÊNDICE C

1º Questionário para Pesquisa de Mestrado

1º Parte

Curso de Graduação que frequenta na UFRGS

Ano e semestre de ingresso na UFRGS:

Ex: 2010/2

Data de nascimento:

Ex: xx/xx/xxxx

Sexo:

- Feminino
- Masculino

E-mail:

Já reprovou nesta disciplina?

- Sim
- Não

Já realizou anteriormente alguma disciplina ou curso a distância?

- Sim
- Não

Com que frequência você acessa o Moodle UFRGS?

- Menos de 1x por semana
- 1x por semana
- Mais de 1x por semana

2ª Parte

--> As questões abaixo serão do tipo Escala (concordo, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente, discordo).

--> Marque apenas uma alternativa de cada um dos itens apresentados a seguir.

--> Os itens que não se aplicam à disciplina que você está cursando a distância podem ficar em branco.

	Concordo	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo
Considero suficiente o tempo que me dedico para a realização das atividades da disciplina.	<input type="checkbox"/>				
Realizo todas as atividades da disciplina no prazo estabelecido.	<input type="checkbox"/>				
Busco materiais na Internet relacionados ao conteúdo da disciplina para me auxiliar nas atividades a distância.	<input type="checkbox"/>				
Tenho dificuldade de organizar a minha rotina de estudo na disciplina a distância.	<input type="checkbox"/>				
A organização dos materiais da disciplina, no ambiente Moodle, foram adequados para às demandas de estudar a distância.	<input type="checkbox"/>				
Precisei criar uma rotina de estudos diferente para esta atividade a distância em relação a uma disciplina presencial	<input type="checkbox"/>				

	Concordo	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo
Organizo melhor meu tempo de estudo em uma disciplina presencial	<input type="checkbox"/>				
Gosto de explorar as atividades e materiais da disciplina no ambiente Moodle antes de iniciar as tarefas.	<input type="checkbox"/>				
Adaptei-me à rotina de estudo a distância melhor do que no presencial	<input type="checkbox"/>				
Acesso o Moodle somente quando tem alguma atividade para entregar.	<input type="checkbox"/>				
Prefiro ler os textos do que assistir aos vídeos, quando preciso estudar os conteúdos da disciplina.	<input type="checkbox"/>				
As atividades que o professor disponibiliza no Moodle colaboram para o meu processo de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>				
Não costumo recorrer aos materiais disponibilizados pelo professor no Moodle quando tenho	<input type="checkbox"/>				

	Concordo	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo
alguma dúvida.					
Acredito que participar ativamente das discussões nos fóruns contribui positivamente para a minha aprendizagem.	<input type="checkbox"/>				
Prefiro assistir aos vídeos do que ler os textos, quando preciso estudar algum conteúdo da disciplina.	<input type="checkbox"/>				
Não tenho preferência quanto ao formato (texto, vídeo, animação, etc) dos materiais disponibilizados pelo professor.	<input type="checkbox"/>				
Considero as discussões mantidas nos fóruns um importante momento para a construção de conhecimento.	<input type="checkbox"/>				
Acesso os fóruns apenas para visualizar as postagens dos colegas.	<input type="checkbox"/>				
Somente posto algo nos fóruns se for uma atividade valendo nota.	<input type="checkbox"/>				
Costumo ler os textos indicados	<input type="checkbox"/>				

	Concordo	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo
individuais a atividades coletivas no ambiente virtual Moodle.					
Aprenderia mais se a disciplina fosse ofertada presencialmente.	<input type="checkbox"/>				
Tenho dificuldades em realizar as atividades solicitadas pelo professor no Moodle.	<input type="checkbox"/>				
	<input type="checkbox"/>				
No momento atual, minha única preocupação em relação à disciplina é ter uma boa nota.	<input type="checkbox"/>				
Não notei diferença na minha aprendizagem ao estudar a distância.	<input type="checkbox"/>				
Senti dificuldade em aprender os conteúdos da disciplina com a rotina de estudo a distância	<input type="checkbox"/>				

APÊNDICE D

Questionário para Pesquisa de Mestrado

Prezado/a aluno/a,

Primeiramente, agradeço a sua colaboração na pesquisa de mestrado, realizada no PPGEdU/UFRGS, na qual você participou respondendo a um questionário no formato de escala. Para finalizar esse levantamento de dados, lhe convido a responder três breves perguntas sobre a sua rotina de estudos na disciplina a distância cursada pelo ambiente virtual de aprendizagem Moodle da UFRGS:

OBS: As questões, abaixo, dizem respeito à disciplina que você cursou em 2014/1 na modalidade a distância, pelo ambiente virtual Moodle.

1) Você manteve alguma rotina de estudo para a disciplina cursada a distância?

Sim

Não

2) Descreva, então, como você estudava para essa disciplina?

(Aspectos como organização, horários, hábitos, planejamento, uso dos recursos do Moodle, participação nas atividades, uso de materiais de apoio, como buscou ajuda, entre outros).

3) Você alteraria algo na forma como estudou para essa disciplina?

Sim

Não

Por que?

(Descrever os motivos pelos quais você mudaria ou não sua forma de estudo).