

## 5

### **Internet como espaço educativo: recepção como ato de aprendizagem**

Para Thompson (1998), a recepção de alguns produtos de mídia é uma rotina, algo que deve ser visto como uma atividade integrada à vida cotidiana dos receptores. Buscar os aspectos rotineiros da atividade receptiva é dar importância a uma dimensão que repercute incisivamente na natureza da recepção. Assim sendo, é relevante conhecer o quanto incorporada já está a prática receptiva na vida do sujeito, o quanto ela já se encontra automatizada em suas afazeres, em que medida ele atua sem notar que o faz. Nesse contexto, o autor analisa a recepção a partir de alguns aspectos:

1. A recepção deve ser entendida como atividade e atividade situada – os usos que os sujeitos fazem da mídia referem-se tanto, em um nível mais próximo, aos seus afazeres, quanto, numa dimensão mais ampla, ao seu contexto sócio-histórico.
2. A recepção é parte integrante das atividades constitutivas da vida diária – com isso, a recepção pode passar a acontecer em um horário previsto ou estar associada a alguma outra atividade. É nesse sentido que teria o poder de ordenar e, até, de impor rotinas diárias.
3. A recepção é uma realização especializada – requer competências que embora adquiridas através de processos de aprendizagem ou de inculcação social, estão de tamanha forma incorporadas no sujeito que não podem ser percebidas como aquisições sociais.
4. A recepção é um processo hermenêutico – para fazer sentido, precisa ser decodificada, a partir de um acurado processo de interpretação. A atividade de entendimento do conteúdo simbólico é complexa. Configura-se um processo ativo e criativo no qual o intérprete inclui uma série de conjecturas e expectativas, pessoais ou relativas àquele contexto social em que se situa, para apoiar a mensagem que procura entender.

É a partir desse entendimento que se optou por aprofundar o conhecimento acerca do cotidiano da atividade de realização do curso on-line. Na análise de uma atividade cotidiana, alguns aspectos pesquisados parecem verdadeiras minúcias, mas são eles, na verdade, que informam a sua cor, que traduzem o seu formato, que dimensionam sua medida.

Como dito anteriormente, se estudar recepção é inquirir sobre a produção de significado (Orozco Gómez, 2002), estudar a recepção de um produto educativo é considerar como a atividade receptiva se processa enquanto aprendizagem. É assim que neste capítulo se estudam condições específicas dessa produção, sempre relacionando-as com os perfis dos estudantes e suas respectivas práticas de navegação. Na primeira parte, a atenção se volta para a navegação por hipertextos, mais especificamente, sobre a utilização dos links propostos no curso, o momento da utilização e a pesquisa espontânea de outras referências complementares ao curso no ciberespaço.

Na segunda parte, o foco se desloca para a conformação do tempo enquanto o curso se realiza, no sentido de verificar se é um tempo exclusivo, em que o estudante se dedica ao curso, ou se a atividade é coordenada com a realização de outras no espaço virtual.

Por fim, na última parte deste capítulo, aprofunda-se a análise a respeito dos intervenientes na produção de sentido, ou seja, relata-se quem são os sujeitos que desempenham um papel relevante para o estudante, no sentido de facilitar a compreensão dos temas tratados no curso.

## **5.1. A navegação por hipertextos<sup>33</sup> ou a utilização dos links**

Diferentemente do *zapear*, expressão onomatopéica criada para caracterizar o movimento aleatório do telespectador à procura de outro canal de televisão, movimento este amplamente descrito por Beatriz Sarlo (2000), navegar na Internet demanda do usuário algumas competências. Para Johnson (2001), há conexões bastante arbitradas entre as escalas que o viajante faz na web. Os destinos, ligados por vínculos de associação, são motivados por interesse, em

---

<sup>33</sup> Assume-se hipertexto como uma estrutura de comunicação em rede que agrega em si diferentes recursos, cujo potencial é transformar-se em uma grande rede associativa. A rede é constituída

contraste com o *zapping* que tem a sua origem, para o autor, na razão exatamente oposta, a falta de interesse. Seja como for, se o *mouse* não é a versão simplificada do controle remoto, há que se assumir que a tarefa de traçar qualquer trajeto associativo, seja ele exclusivamente cognitivo, seja desdobrado em ações concretas na Internet, demanda do receptor uma boa dose de concentração.

A atenção neste estudo se dirigiu especificamente para a navegação por hipertextos, principal componente lingüístico da interface da Rede. Navegar através de hipertextos é uma ação cujo significado se constitui mais amplo que o clicar ou não em uma nova fonte de informação disponível. O prosaico ato de clicar em uma palavra sublinhada ou em alguma página web indicada para acesso pode revelar algo além. Clicar é ação que se dá reconstruindo e escrevendo o espaço. O ciberespaço se reconfigura ao clique (Lemos, 1997), e o universo do curso on-line se reduz ou se expande a partir dele. A possibilidade de os estudantes escreverem percursos para além dos textos construídos, a forma pela qual imprimem seu traço no espaço virtual, a utilização criativa dos conteúdos tratados no curso, a partir da abertura de caminhos nunca definidos a priori, enfim, o que parece estar em jogo aqui é a capacidade de um uso criativo e ampliado dos recursos disponíveis a partir do curso.

A grande maioria dos sujeitos estudados navega pelos links sugeridos no curso. Apenas 9% não costumam fazê-lo (tabela 138). Com isso, ao analisar que características poderiam estar mais associadas aos alunos que não utilizam os hipertextos serão sempre encontrados percentuais muito pequenos, sinalizando possíveis associações. Este é, portanto, um estudo de sutilezas. Estudam-se as pequenas diferenças percentuais que separam os estudantes que acionam links dos que não o fazem, buscando perceber se existem tendências em cada um dos grupos no que se refere ao seu perfil individual. A pergunta que aqui se fez foi a de saber o que haveria no grupo de *não visitantes* de links, que características poderiam justificar a não procura por esse universo ampliado, para qual o link abre as portas. Diferenças de 5 ou 10 % parecem não explicar muita coisa, mas quando analisadas em conjunto podem apontar para algumas tendências importantes. A seguir, os principais resultados.

---

por nós (links) e cada um desses nós adquire sentido, a partir do qual se busca as associações, que permitem a construção do conhecimento. (Levy, 1993)

O segmento de *não visitantes* é composto por homens e mulheres em percentuais idênticos (tabela 139). Neste universo, existe um número maior de estudantes que consomem proporcionalmente menos bens culturais (jornal, revista de informação, teatro e rádio, nas tabelas 140 a 143). A pergunta que decorre é: será que o menor consumo/diversificação cultural poderia estar implicando menos curiosidade, interesse relativamente reduzido por informações e coisas novas, e com isso, estar afastando o interesse pela pesquisa aos links sugeridos?

Antigüidade de uso tende a funcionar da seguinte forma: usuários há mais tempo estão inclinados a utilizar levemente a menos que usuários mais novatos (tabela 144). Por outro lado, ao se comparar quem passa menos tempo on-line com quem mais tempo passa, verifica-se que o primeiro segmento acessa menos, comprovando que horas de uso podem refletir uma possibilidade maior de navegação exploratória (tabela 145).

Proporcionalmente, o segmento que nem sempre navega na Internet no tempo de lazer aciona menos os links sugeridos (tabela 146). O mesmo acontece com quem informa não navegar por prazer (tabela 147). Da mesma forma, parece haver uma relação entre o sentimento que os sujeitos têm com relação à Internet e a navegação pelos links, indicando que quem possui uma relação menos positiva com a Internet tende a acessar menos os links do que aqueles cuja relação é positiva (tabela 148).<sup>34</sup>

Quanto menos cursos on-line realizados, menos os estudantes acionam os links, sugerindo que a incorporação de uma cultura de estudar on-line talvez implique uma exploração mais integral dos recursos disponíveis no próprio curso. Deve ser por isso que praticamente a totalidade dos alunos que já fizeram três ou mais cursos acessa os links indicados (tabela 149). Verificou-se também uma relação entre número de usos da Internet e a navegação pelos links. O segmento de *não visitantes* é maior entre aqueles que utilizam a Internet para menos finalidades e menor entre os que a utilizam para mais finalidades (tabela 150).

Buscando correlacionar fatores que os estudantes entendem importantes para uma melhor compreensão dos temas tratados no curso e o fato de visitarem

---

<sup>34</sup> Vale mencionar que o segmento cuja relação com a Internet é pautada por desconforto é composto por apenas seis estudantes. E o outro que aponta a pior relação com a Internet elencada no questionário (*prefiro viver sem a Internet*) não foi considerado nesta análise pois apresenta apenas um integrante.

ou não os links sugeridos, observou-se que estudantes que atribuem ao professor ou ao fórum o caráter de facilitador de sua aprendizagem tendem a utilizar mais os links propostos do que aqueles que assim não reconhecem (tabelas 151 e 152). Ao que parece, este último segmento deposita menos no curso a expectativa de que ele possa desempenhar um papel central na compreensão do tema e por isso os referenciais que o ajudariam a ampliar o seu entendimento não estariam propriamente no interior do curso. E da mesma forma que somente se reconhece, em proporção reduzida, que o professor e/ou fórum possam exercer um papel preponderante na aprendizagem, reduz-se a expectativa de que os links possam fazê-lo.

Uma outra questão investigada com relação à utilização de links foi quanto ao momento em que eram acionados. O interesse por essa questão deriva do fato de que muitas vezes parece questionável se o acesso aos links no exato momento em que são mencionados poderia estar interrompendo alguma seqüência de raciocínio e, com isso, estar contribuindo, na verdade, muito mais para uma dispersão do tema central do que para um aprofundamento do mesmo.

Morgado (1996) defende que a utilização de links, em algumas circunstâncias, pode efetivamente dificultar ou até bloquear eventuais processos de aprendizagem. A perda de controle do caminho que se está percorrendo, em função da multiplicidade de alternativas e do desconhecimento da relevância do link de destino, pode trazer como consequência certa confusão cognitiva.

Por outro lado, é interessante pensar na crítica que Jones (2001) faz aos hipertextos existentes, não do ponto de vista dos processos mentais do receptor da mídia, mas da lógica do produtor. Ele observa nos hipertextos uma proliferação de textos lineares, onde os links ficam reduzidos a explicações ou à chamada de *sites* de alguma companhia citada em seu interior. O que o autor sinaliza é a relativa dificuldade que vem sendo enfrentada de se propor uma alternativa de hipertexto que venha permitir a navegação dentro do próprio documento. Os documentos deveriam ser concebidos de forma a possibilitar associações mais ricas e melhor pensadas, pois embora o percurso associativo de cada indivíduo seja pautado pela sua subjetividade, poder-se-iam assumir algumas relações mais amplas e profundas que funcionassem de forma diferente de um "*suprimento anabolizado de notas de rodapé*" (Jones, 2001, p.94), fenômeno amplamente observado

naquelas páginas onde, ao se acionar um link, se acessa um pequeno resumo da biografia do autor mencionado ou um sinônimo de alguma palavra em evidência.

De certo que não se julga aqui a pertinência da inclusão de links nas páginas dos cursos. A sua inserção sempre se realiza na perspectiva de ampliar referenciais dos alunos e subsidiar a compreensão mais ampla do tema. O que se pretende na presente pesquisa, portanto, é averiguar um aspecto específico de sua utilização — o momento em que os estudantes decidem transitar por eles e características associadas aos perfis dos usuários em função deste momento — pois entendeu-se como relevante para contribuir na compreensão de tema tão complexo.

De partida, chegou-se a um número interessante. Dos alunos que ativam os links, que como já estudado anteriormente, não são todos, 48,5 % o fazem no instante em que são propostos. Enquanto isso, 51,5% acessam os links indicados em momento posterior, ou seja, passam por eles no instante em que foram sugeridos, mas preferem continuar a navegar na estrutura central do curso e adiar para mais tarde a abertura daquelas *janelas* (tabela 153).

No que se refere à situação desse acesso, constatou-se uma distinção importante. Alunos que realizam o curso de manhã tendem a acessar os links no momento em que aparecem, enquanto os que o fazem à noite e de madrugada, tendem a visitá-los em momento posterior. Como mostram os números, enquanto apenas 31 % dos estudantes matinais deixam para depois o acesso aos links, este número chega a, respectivamente, 56 e 75% entre os estudantes noturnos e os da madrugada (tabela 154). Cansaço ou falta de tempo disponível parecem, portanto, influir negativamente no momento em que se escolhe acessar os links sugeridos no curso.

Quanto ao perfil dos alunos, enquanto os egressos do ensino médio tendem a acionar os links em momento posterior, os alunos com pós-graduação têm certa preferência por fazê-lo no instante em que são sugeridos (tabela 155). E com relação à idade, verifica-se movimento oposto. Os estudantes mais jovens tendem a acessar os links na hora. Os mais velhos tendem a proceder no sentido de deixar para momento posterior a visita aos links (tabela 156)<sup>35</sup>. E vale a curiosidade: enquanto cerca de 40% dos homens acessam os links em momento mencionado,

---

<sup>35</sup> Lembra-se que o universo dos estudantes mais velhos é composto por apenas 11 estudantes.

aproximadamente 60% das mulheres o fazem imediatamente no momento da indicação (tabela 157).

Naqueles usuários que relatam navegar por prazer, notou-se uma leve tendência a acessarem os links em momento posterior, enquanto aqueles que relatam navegar por obrigação procedem de forma inversa, acessando os links no instante em que são mencionados (tabelas 158 e 159).

As questões relacionadas ao tempo revelaram uma tendência no mesmo sentido. Proporcionalmente, os estudantes que estão no limite inferior das faixas de tempo tendem a deixar para depois o acesso aos links<sup>36</sup>. Isto vale para quem é usuário há no máximo quatro anos e para quem fica na Internet até três horas por semana. Nas faixas superiores de tempo (respectivamente, mais de oito anos de uso de Internet e mais de 20 horas de acesso semanal), em contraposição, observa-se preferência inversa (tabelas 160 e 161).

Constatou-se que quanto mais cursos realizados pelo sujeito, mais a visita aos links se faz de forma instantânea, levando a supor que, para quem “entende do riscado”, a melhor forma de ir ao encontro de um assunto complementar é mesmo na hora em que ele é sugerido (tabela 162). Observou-se também que quanto mais tipos de *sites* os estudantes visitam, mais eles utilizam os links instantaneamente (tabela 163). Surpreendentemente, a quantidade de usos que os sujeitos fazem da Internet não demonstra nenhuma relação clara para essa questão (tabela 164).

Uma menção especial precisa ser feita à interface: quando compreendida como fator que facilita a compreensão do curso, tem relação direta com o fato de antecipar o acesso aos links sugeridos (tabela 165). Pode-se concluir que a recepção visualmente facilitada acaba por incentivar o acesso imediato aos links do curso.

Tinha-se como hipótese inicial que os alunos com maior autonomia poderiam escolher o momento oportuno para acionar os links. Não estando submetidos a aceitar momento e seqüência em que são expostos, teriam condições maiores, portanto, de decidir acerca da pertinência da visita naquele instante. Poderiam arriscar um percurso associativo próprio que em muitas ocasiões possivelmente significaria rejeitar a “lógica” da construção do curso. No entanto,

---

<sup>36</sup> Não se considera na análise a faixa de tempo de um ano ou menos de uso porque é integrada por apenas um estudante.

o que acabou se observando aqui é algo diferente: o acesso imediato não revela falta de autonomia, mas pelo contrário.

Ao se analisar em conjunto os diversos atributos associados à visita instantânea aos links (recepção matinal, escolaridade avançada, antiguidade e tempo de uso da Internet, amplo trânsito entre tipos de *sites*, experiência na realização de cursos on-line, respectivamente nas tabelas 154, 155, 160, 161, 163, 162), talvez já se tenha indícios suficientes para pensar que uma navegação mais eficiente - a expressão não é perfeita, mas é a melhor encontrada - se relacione com uma recepção mais concentrada, ou seja, aquela na qual indivíduos acionem os links no momento em que aparecem. Para esses indivíduos, navegar pelos links desse modo parece ser resultado de um processo cognitivo já automatizado que prevê um julgamento antecipado a respeito da utilidade do mesmo, descartando-o de imediato ou decidindo aprofundá-lo em momento posterior. Assim, o fato de clicar, tomar conhecimento do conteúdo adicional trazido a partir do link e julgar a sua pertinência seria movimento tão automatizado que não seria suficiente para interromper a concentração do estudante nem seu trajeto associativo.

Para avançar com segurança no sentido de descrever características dos estudantes que optam por uma ou outra estratégia de navegação, a verdade é que não se pode ignorar por que alunos que navegam por prazer tendem a acionar os links em momento posterior, em clara contraposição aos que navegam por obrigação (tabelas 158 e 159). Se o que motiva a navegar é a obrigação, pode-se supor por que o estudante tende a acionar o link no instante da menção. Trata-se de cumprir de pronto o dever, de realizar por completo a proposta definida e desincumbir-se dela o quanto antes. Por outro lado, quando se navega por prazer, parece não operar a lógica da eficiência acima cogitada. Uma possível interpretação para esse resultado pode ser a de que, em se tratando de prazer e não de dever, o estudante busca encontrar o momento oportuno para sorver a informação, para dedicar-se a ela de modo a criar um espaço privilegiado de pesquisa, em que ir ao encontro das possibilidades do conhecimento que se abre a partir da Rede significaria quase que um ritual, demandaria circunstâncias específicas que não necessariamente seriam encontradas no momento da realização do curso.

Por fim, buscando-se investigar, ainda, em que medida os alunos partem para uma procura de outros *sites* por conta própria ou reduzem sua atividade de

pesquisa àquelas fontes já previamente elencadas no curso, verificou-se que 77% dos alunos procuram *sites* de forma autônoma (tabela 166). A autonomia de pesquisa on-line não é uma competência menor. Para fazê-lo, o estudante deve ter desenvolvido uma estratégia razoavelmente estruturada que inclui coletar informações na Internet e confrontá-las com seus conhecimentos prévios (Alava, 2002). Se a pesquisa é realizada através de comandos de buscas (da maneira que se dá com praticamente a totalidade dos alunos da amostra pesquisada - tabela 166A), a competência requerida é ainda maior. Como Alava (2002) relata, em um primeiro momento, dificilmente o estudante encontra, de imediato, aquilo que procura.

A maior parte do tempo, as palavras primeiramente produzem ruído, erro, incompreensão. Não se entra na net com lógicas pré-construídas(...). Ler a Internet é aceitar produzir seu próprio labirinto, tanto a partir de seus descartes e de suas escolhas quanto de suas descobertas. (Alava, 2002, p. 213).

Gradualmente, os estudantes passam a aprender a fazer pesquisa de modo mais intuitivo e experimental. Que características dos estudantes pesquisados ou que práticas de utilização do espaço virtual poderiam estar associadas a esta competência para pesquisa autônoma?

Logo a princípio, observou-se que o fato de o aluno utilizar freqüentemente a Internet no tempo de lazer parece exercer influência nesta questão, da mesma forma que se constata que a motivação para navegar repercute na conduta de pesquisa. O segmento que navega por prazer tende a pesquisar mais por conta própria que aquele que não navega pela mesma razão (tabelas 167 e 168).

O tempo de conexão semanal influencia diretamente na iniciativa de pesquisar. Quanto mais tempo on-line, maior a possibilidade de o estudante procurar referências por sua conta (tabela 169). Quanto à antiguidade de uso ou à quantidade de dias acessados por semana, não foi possível perceber nenhuma tendência associada (tabelas 170 e 171).

A relação que os estudantes têm com a tecnologia repercute de forma significativa no fato de procurarem ou não outros *sites* para pesquisa. Quanto melhor a relação, maior a chance de pesquisar, sendo que na comparação entre os extremos (de um lado, relação mais precária com a tecnologia e, de outro, mais

intensa), chega-se a uma diferença de 40% (tabela 172)<sup>37</sup>. A relação com a Internet revela também alguma diferença nessa questão, apontando no mesmo sentido, embora o baixo número de estudantes que apresentam uma relação negativa com ela impeça de chegar a resultados mais conclusivos (tabela 173).

O segmento de estudantes que utiliza a Internet para o maior número de finalidades faz mais pesquisa autônoma (tabela 174). Dessa forma, fazer pesquisa pode ser assumido como mais uma finalidade para utilização da Internet, corroborando a idéia de que quanto maior a familiaridade, quanto mais usos se faz, mais outros usos vão sendo incorporados. No que se refere à realização de cursos on-line, outra finalidade específica, pôde-se observar uma tendência crescente. Quanto mais cursos realizados, mais significativa é a chance de o aluno pesquisar por conta própria (tabela 175).

Da mesma forma que verificado anteriormente, alunos que constatam que as figuras do professor e dos colegas, seja na troca particular de mensagens eletrônicas, seja através da participação em fóruns/listas de discussão, são importantes para a compreensão dos temas tratados no curso, parecem ter um estímulo maior para a realização do mesmo e isso repercute positivamente no fato de buscarem sozinhos novas fontes de pesquisa (tabelas 176 a 178).

## 5.2.

### **Relação de aproveitamento do tempo do curso para realização de outras atividades on-line**

Lee e Liebenau (2000) abordam o tempo como fenômeno construído: são os homens que interpretam e medem movimentos naturais em calendários anuais, onde os dias têm 24 horas. A criação de um tempo standard, ocidentalizado, foi atribuído ao desenvolvimento do transporte ferroviário e à comunicação telegráfica (Zerubavel *apud* Lee; Liebenau, 2000), em que o relógio mecânico desempenhou um papel fundamental. De forma análoga, os autores identificam a Internet como o elemento capaz de alterar a noção do tempo hoje e, com isso, de afetar a sociedade contemporânea. Para isso, traz alguns exemplos: o correio eletrônico modifica o ritmo do trabalho e do lazer. Da mesma forma, horários

---

<sup>37</sup> O segmento que apresenta a mais negativa relação com a tecnologia é composto, contudo, por apenas 10 estudantes.

antigamente de referência, como a ocasião de audiência do telejornal noturno, por exemplo, passam a ter menos significado quando as notícias estão à disposição durante todo o dia. Ou seja, a possibilidade de acesso em qualquer momento a tudo e a todos cria a ilusão de instantaneidade, um novo parâmetro desse tempo.

Para o autor, este novo tempo que não chega para substituir o outro, mas para se justapor a ele, se constitui, entre outras características, pela perda de um sentido original de seqüência, por uma nova fixação espacial, novos ciclos de trabalho e por fim, um novo ritmo, que interessa a esta pesquisa em particular. A alternância entre lazer e trabalho, o ritmo que guia as pessoas, enfim, novas circunstâncias orientam a organização dos dias e criam padrões de conduta que são constitutivos de nós mesmos.

Esse panorama é o cenário da presente pesquisa. O curso on-line localiza-se no ciberespaço. Como uma escola ou universidade instalada em uma rua do tamanho do mundo, onde a cada momento é possível olhar pela janela e perceber que vida que passa ali dentro, passa também lá fora, cada um decide o momento e a duração de seu recreio. Está à disposição um mundo de opções enquanto se descansa entre algumas leituras ou se espera o professor responder às questões mais recentemente postadas: o supermercado, a roda de amigos, afazeres de trabalho, tudo pode disputar o tempo do estudante on-line. A lógica pode ainda ser outra. No intervalo do trabalho, entre uma operação comercial, a resposta de um cliente e a leitura do jornal, corre o estudante para acessar o seu curso, com intuito de verificar se a sua pergunta foi respondida ou se novos materiais para leitura foram incluídos. Não importa a direção — se o curso é ponto de partida para outras práticas ou se em meio a outras rotinas, abrem-se brechas para a realização dele —, o fato é que no mapeamento do ciberespaço, o curso é mais um entre uma infinidade de *sites* que despertam ou demandam atenção do estudante.

Seraphim Alava (2002) concebe o ciberespaço como ecologia da comunicação, na qual o uso determina a caracterização do nicho: pedagógico, tecnológico ou comunicacional, entre outros. Assim entendendo, é o uso que formata o espaço e não o contrário, que somente poderia ser verdadeiro se fosse o suporte técnico a ditar o uso. Orientados pela lógica da diversificação, os estudantes pesquisados transitam pelo ciberespaço com múltiplos propósitos. Para nenhum deles a Internet é somente um espaço de estudo: 99,5% buscam informações de naturezas diversas (tabela 179), 93% dos estudantes trocam e-mail

(tabela 180), 87% lêem notícias (tabela 181), 77% fazem compras (tabela 182), 58% baixam som, imagens e softwares (tabela 183), 39% participam de comunidades virtuais (tabela 184) e 10% jogam on-line (tabela 185). Convivem, com ou sem tensão, juntamente com o nicho pedagógico, nichos de diversas naturezas: comunicacional, informacional, comercial e de lazer.

Se o curso não é um uso exclusivo, como o estudante dosa ali a sua permanência? Como o insere no seu tempo de navegação? De que forma se propõe a receber este produto da mídia, naquele exato momento? Com exclusividade ou alternância? O que faz com que ligue o computador para acessar unicamente o curso ou o que o leva a incluí-lo em uma rotina mais abrangente de utilização do espaço virtual, que compreende um rol de atividades e, dentre elas, o curso?

Provavelmente nenhum outro aspecto pesquisado tenha distribuído em partes tão idênticas os sujeitos estudados como o fato do aproveitamento do tempo de estudo no curso para realização ou não de atividades de outras naturezas no espaço virtual: a metade do segmento pesquisado opta por estar no curso exclusivamente, outros 50 % optam por desempenhar atividades diversas no espaço virtual enquanto realizam o curso ou seja, o tempo de estudo é também um tempo de outras atividades (tabela 186). A seguir, descrevem-se alguns elementos que estão associados a um ou a outro comportamento aqui investigado.

Uma influência bastante objetiva que aparece é o fato de os alunos que têm acesso discado à Internet tenderem a aproveitar o momento do curso para outras atividades (tabela 187). Se o ato de conexão demanda tempo, gastos ou energia, uma vez conectados, há que se aproveitar a oportunidade para colocar a vida em dia. Já o fato de o acesso à Internet ser feito através de banda larga não parece influenciar significativamente na questão pesquisada.

A maioria dos estudantes que apresentam uma relação com a tecnologia pautada por *curiosidade e dificuldade* mostra-se mais inclinada a aproveitar a oportunidade de estar on-line para realizar diversas atividades (tabela 188), talvez pelo motivo de que o próprio ato de se conectar envolva certa tensão, e uma vez no ciberespaço, a curiosidade oriente a navegação, que pode se fazer de forma mais tranqüila. Para quem gosta muito da Internet há uma leve tendência a aproveitar o tempo de curso para realização de outros afazeres “ciberespaciais”, quando comparado com a opção de estarem on-line com o único propósito de

realizar o curso (tabela 189). Comportamento que funciona da mesma maneira para quem navega por prazer ou para se sentir integrado (tabelas 190 e 191), motivações que claramente influenciam no fato de o estudante aproveitar o tempo de curso on-line para realizar outras atividades e que contrasta com a tendência inversa, observada nos estudantes que navegam por obrigação (tabela 192).

Interessante observar que apesar de serem todos estudantes virtuais, plenamente familiarizados com a tecnologia de utilização da Internet, o momento em que ocorreu o contato inaugural com o computador na vida de cada um parece ter alguma relação com esta questão (tabela 193), fazendo-se perceber, ao longo da vida, vestígios de uma aproximação precoce ou tardia com computadores<sup>38</sup>. Sendo assim, a maioria dos sujeitos que tiveram contato precoce com esta tecnologia (10 em 14) aproveita o tempo de curso para realização de outras atividades, enquanto apenas um terço (4 em 12) daqueles cujo contato se deu tardiamente, entre 36 e 52 anos, procede da mesma maneira<sup>39</sup>. Já para os estudantes que tiveram o primeiro acesso a um computador em idade intermediária (12 a 35 anos), não se verificou preferência significativa entre a recepção do curso exclusiva e aquela que se faz entremeada por outras atividades no espaço virtual. Talvez o conhecimento precoce do computador tenha criado um entendimento no sujeito de que ali pudesse estar sendo estabelecido um outro espaço. Constituído a partir dessa realidade, talvez possa trazer para a idade adulta uma facilidade em compreender a Internet como um espaço paralelo, um outro lugar para estar, um lugar onde a vida corre em paralelo e no qual, portanto, várias coisas podem se realizar simultaneamente. O número reduzido de estudantes na condição de acesso precoce ou tardio com os computadores inibe maiores explicações, mas sugere pesquisas posteriores.

Importante mencionar também que a variável idade não parece trazer influência para a questão estudada (tabela 194). Tais dados levam à suposição de que se existe uma questão relativa ao tempo que apresenta importância para desenvolvimento desta análise é aquela referente ao momento primeiro em que o

---

<sup>38</sup> Importante mencionar que tinha-se imaginado que a questão do momento do primeiro acesso ao computador na vida do sujeito poderia estar associada a diferentes práticas de utilização da Internet, mas nesta pesquisa, esta foi a única situação na qual a sua relação mostrou-se evidenciada.

<sup>39</sup> Aqui cabe considerar que se trata de dois segmentos integrados por grupos reduzidos de sujeitos: 14 e 12 estudantes, nos segmentos a que se chama, respectivamente, de contato precoce e tardio com computadores.

computador ingressou na vida do sujeito, impregnando ou não, em seu histórico, registros desse contato. Já o tempo, enquanto indicativo de idade, não parece influenciar na questão estudada.

No que se refere à prática de realização do curso, pode-se observar que os estudantes que têm maior interesse ou autonomia de pesquisa na Rede tendem a aproveitar o tempo do curso para diferentes propósitos em proporção maior do que aqueles que não apresentam esse interesse (tabela 195), fazendo inferir que se a Internet é percebida como um espaço fértil e convidativo para pesquisa, esta mesma promessa de diversidade pode funcionar como um convite à exploração em seus outros aspectos. É como se estar on-line e somente fazer um curso fosse um desperdício, uma redução das suas possibilidades. É interessante notar que não foi verificada nenhuma correlação entre a diversidade de usos que os estudantes destinam à Internet e o fato de aproveitarem o tempo de curso para executarem outras atividades (tabela 196), ou seja, não parece estar em jogo aqui o fato de o sujeito ter ou não variadas coisas a fazer no ciberespaço. Mesmo usando-o para menos finalidades, o estudante pode preferir estar no curso e realizar outras atividades ao mesmo tempo, mesmo que não sejam de naturezas tão diversas.

Homens tendem a se dedicar ao curso de forma exclusiva em proporções maiores que as mulheres, que tendem a circular um pouco mais pelo espaço virtual com outros propósitos, enquanto realizam o curso (tabela 197).

Isso posto, a fim de buscar alguma coerência entre os diversos resultados encontrados, observa-se que as situações que se relacionam à realização concomitante do curso e de outras atividades na Internet sugerem um uso mais livre, de maior fruição. Sugerem o reconhecimento por parte dos que assim decidem navegar de que o ciberespaço é o lugar da diversidade. Esta recepção, que poderia ser chamada de *ampliada*, em contraposição a uma recepção mais *exclusiva*, relaciona-se, portanto, menos à dispersão ou falta de desejo de estar no curso, mas antes, ao fato de que a Internet é um espaço onde as pessoas gostam de estar, logo, acessar o curso e não aproveitar a oportunidade para mais um tanto de finalidades seria um verdadeiro desperdício.

### 5.3.

#### **Intervenientes na produção de sentido: o *outro* como mediador da aprendizagem**

Nesta parte do estudo, onde a atenção se volta para a idéia da recepção como ato de aprendizagem, pretendeu-se também compreender como se processa a negociação de sentido em um curso on-line. Como afirma Orozco Gómez (1999), em cada comunidade na qual o indivíduo participa existe uma apropriação e uma re-apropriação de significado. Parte-se, portanto, da premissa de que o “outro” desempenha um papel importante na construção da aprendizagem. Na verdade, saber quem são estes outros, em que medida são reconhecidos e qual o perfil de quem com eles se relaciona são questões de extrema importância para um estudo desta natureza<sup>40</sup>. Buscando tecer um primeiro entendimento acerca de como diversos atores funcionam como mediadores na compreensão das temáticas abordadas no curso, na tentativa de fotografar este panorama, a intenção é arriscar algumas explicações ou contribuir com novas perguntas para o complexo campo de estudo da produção de significado.

Algumas questões nortearam esta aproximação: a primeira foi em que medida essa negociação de sentido se faz no coletivo (a partir dos recursos do fórum ou das listas de discussão) e em que medida a mediação se faz através da troca individual de e-mails, sejam eles enviados pelo professor, ou a partir dos colegas. Outro interesse foi saber se colegas do curso on-line tinham um papel importante na produção de significado fora do ciberespaço, ou seja, presencialmente. Pretendeu-se compreender, ainda, qual era a importância de sujeitos externos ao curso para a questão, de forma a conhecer se atuam no sentido de facilitar a compreensão dos temas tratados. Por fim, questionou-se se, para alguns sujeitos, interveniente algum seria reconhecido como significativo para o entendimento dos assuntos abordados no curso.

---

40 A forma pela qual o questionário buscou verificar intervenientes na produção de sentido dos temas tratados nos cursos foi através da pergunta “*A sua compreensão de curso foi facilitada por...*” e então se elencavam diversos sujeitos/situações que poderiam funcionar como intervenientes na produção de sentido, a saber: *participação em fóruns de discussão, troca de mensagens eletrônicas com o professor, troca de mensagens eletrônicas com os colegas do curso*, entre outros. (ver questionário em anexo).

A seguir, listam-se os percentuais atribuídos pelos estudantes aos intervenientes na produção de sentido pesquisados, isto é, a medida do reconhecimento daquelas mediações indicadas no questionário como relevantes para a compreensão dos temas tratados no curso.

- 64% - participação em fóruns (tabela 198)
- 63% - troca de e-mails com professor (tabela 199)
- 50% - troca de e-mails com colegas (tabela 200)
- 23 % - conversas presenciais com colegas (tabela 201)
- 8 % - conversas com pessoas que não fazem o curso (tabela 202)
- 4 % - nenhum dos elementos listados no questionário (tabela 203)

No que se refere aos indicadores da *participação de terceiros* alheios ao curso como mediadores da aprendizagem e aos indicadores de que *nada do que foi mencionado no questionário* teve significado como facilitador para a compreensão do tema tratado, os resultados obtidos foram menos expressivos, quando comparados com os outros intervenientes na produção de sentido. Decidiu-se, portanto, limitar-se aqui à revelação de seu percentual de ocorrência — como exposto anteriormente — e não analisá-los em profundidade, embora seja importante deixar registrado que são temas também relevantes e que devem ser melhor explorados em estudos posteriores.

Optou-se, portanto, por aprofundar a análise dos três primeiros itens. Optou-se também por apresentá-los articuladamente, pois dessa forma, torna-se possível observar preferências. Conceitualmente, a análise conjunta também se justifica: apesar de o fórum ser um canal que estimula e possibilita a criação coletiva, enquanto a troca de e-mails consubstancia uma interação de cunho privado, os atores que protagonizam as três opções — estudantes e professor — se misturam na comunicação realizada a partir do fórum, que somente se constrói a partir da intervenção de ambos.

No final do capítulo, será apresentada breve análise acerca da importância das conversas presenciais com colegas do curso.

### 5.3.1.

#### **Mediação com colegas e com o professor através do fórum e da troca de e-mails**

Diferentemente da maioria dos assuntos tratados nesta pesquisa, existe aqui uma produção teórica mais ampla que pode subsidiar alguns aspectos da presente discussão. Tendo sido a comunicação virtual assumida como uma etapa importante para o desenvolvimento da qualidade da educação a distância, estudiosos desse campo vêm visivelmente alargando o espectro teórico da disciplina e contribuindo de forma relevante para o seu aprofundamento.

Tais estudos sugerem que a cooperação entre sujeitos ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e comunicação. A possibilidade que o coletivo traz de transcender os limites individuais, ampliando a oportunidade de aprendizagem (Vygotsky, 1987), materializa-se em um curso on-line nos espaços conhecidos como fórum ou listas de discussão. Em se tratando do espaço de comunicação coletiva por excelência, o estudante pode ter ali a sua mensagem socialmente mediada, debatida, remodelada e é provavelmente pela força da produção coletiva do sentido que esse espaço é escolhido pelos estudantes da amostra como um dos mais importante para a compreensão dos temas tratados no curso.

Palloff (2004) sustenta que a possibilidade de realização de trabalho em cooperação com os pares é concebida hoje como um importante, se não o maior, diferencial da educação a distância. Considerado o elemento com o potencial de garantir, por um lado, uma aprendizagem consistente — construída a partir de uma apropriação gradual e significativa do conhecimento — e, por outro, a sensação de pertencimento, o trabalho cooperativo aplaca o isolamento e a sensação de distância que costumam ser as razões mais comuns elencadas pelos alunos para justificar a evasão dos cursos. Wellman (*apud* Picciano, 2002) e Picciano (2002) observam que quanto mais os cursos se baseiam em discussão, maior a satisfação dos alunos e o reconhecimento da aprendizagem<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Sobre interação, duas ressalvas merecem atenção: Anderson (2002) entende que ela não deve ser compreendida com um requisito para qualquer curso on-line, precisando ser planejada conforme público e necessidades específicos, uma vez que os custos que envolve pode, em algumas situações, inviabilizar o curso. Já Picciano (2002) lembra que a interação não é pré-

Trabalhar cooperativa ou compartilhadamente pressupõe requisitos que vão além da interação. Não se trata aqui de trocar informações, mas antes, de se construir coletivamente algo novo, que possa fazer sentido para todos que participam do grupo. Para que aconteça, é necessário o comprometimento com a aprendizagem cooperativa e com a prática reflexiva a partir dela. Dessa maneira, a partir do desejo de se trabalhar em conjunto, da interação entre pares e do compartilhamento de recursos, os significados são construídos socialmente. A consolidação de um espaço para o questionamento e para a busca de consensos no entendimento garante uma compreensão mais aprofundada dos temas em pauta (Palloff, 2004).

Na presente investigação, procurando relacionar o perfil do estudante, bem como as suas práticas de navegação, com os intervenientes na produção de sentido por eles reconhecidos, foram feitas numerosas associações de dados. Entre tantas possibilidades, foi necessário encontrar uma lógica para apresentação dos dados. Optou-se, então, por apresentar os resultados em duas seções: na primeira identificam-se diferenças na comparação das três variáveis, ou seja, distinções no perfil dos estudantes e nas práticas de navegação associadas à participação em fóruns de discussão, à troca de mensagens com professores e com colegas; na segunda se discorre a respeito de semelhanças, ou seja, elementos que são comuns aos três intervenientes na produção de sentido em torno dos temas tratados no curso<sup>42</sup>.

### 5.3.1.1. Diferenças

- **Idade**<sup>43</sup>

De modo geral, para os três itens estudados, o segmento de faixa etária mais elevada se comporta diferentemente dos segmentos mais novo e do

---

requisito para o bom rendimento de todos os estudantes em um curso on-line, reconhecendo a existência de um grupo que obtém sucesso, independentemente da participação coletiva.

<sup>42</sup> A fim de facilitar a fluência nesta exposição de resultados, em algumas situações estar-se-á utilizando a expressão *fórum* com o significado *de compreensão facilitada a partir da participação em fóruns/listas de discussão*, e as expressões professor e colegas, respectivamente, ao invés de *compreensão facilitada pela troca de mensagens eletrônicas com professor ou com colegas*.

<sup>43</sup> Lembra-se que o segmento de faixa etária mais elevada é composto por apenas 11 estudantes.

intermediário, esses dois últimos, conduzindo-se de forma bastante parecida (tabelas 204, 207 e 208).

O segmento de estudantes mais velhos, quando comparado às outras idades, é o que reconhece em maior proporção a importância do fórum para negociação de sentido dos temas abordados no curso (tabela 204). Não se trata de uma diferença significativa<sup>44</sup>, mas ao se analisar esse resultado à luz daquele levantado anteriormente, no qual se verifica que o segmento mais velho é o que mais faz uso de comunidades virtuais e grupos de discussão na Internet (tabela 205), além de ser o que mais indica a motivação de navegar para se sentir integrado (tabela 206), a informação passa a sugerir alguma relevância, isto é, pode indicar algo mais consistente que aquilo que o percentual numérico consegue apontar. Pode se estar aqui frente a uma constatação de que o grupo com idade a partir de 51 anos, que faz cursos on-line, é movido por um gosto maior de trabalhar coletivamente. Como já foi dito anteriormente, na amostra estudada o segmento não é grande, pelo contrário, é bastante diminuto, mas suas preferências ficam explicitadas por uma tendência a se comportar de forma predominantemente homogênea.

Quando se trata de apontar se a mediação do professor através da troca de e-mails facilita a compreensão do curso (tabela 207), observam-se percentuais bem parecidos com aqueles obtidos com relação à participação no fórum (tabela 204), excluindo, neste momento, como já seria possível supor, o segmento de faixa etária superior. Para as duas primeiras faixas, o professor tem uma importância mais significativa (foi apontado como tendo atuado no sentido de facilitar a compreensão do tema por, respectivamente, 69 e 65% da amostra). No entanto, ao se analisar a escolha dos mais velhos, verifica-se que para nenhum outro grupo a mediação do professor através da troca de mensagens eletrônicas conta tão pouco (18% - dois estudantes). Isso faz inferir que, para eles, se a atuação do professor tem importância, o espaço para ela é no fórum e não em outro lugar.

Quando se compara fórum e troca de mensagens com colegas como intervenientes na produção de sentido (tabelas 204 e 208), para todos os grupos, a mediação do fórum é assinalada como mais relevante. Ou seja,

---

<sup>44</sup> Aliás, é bem pequena considerando-se que o pequeno número de integrantes do segmento.

proporcionalmente, é no espaço de trabalho cooperativo que os colegas assumem a sua maior relevância e não na troca individual de e-mails, uma mediação de cunho particular e, portanto, individual. Para os dois primeiros segmentos de idade esta preferência é mais sutil (diferença aproximada de 10% a 15% em cada um), mas para a faixa etária mais velha ela assume um valor bem mais elevado, (quase 50 % - 5 estudantes)<sup>45</sup>, ou seja, por alguma razão, o segmento mais velho tem ainda mais clara a convicção de que é o fórum o espaço privilegiado para a mediação com o outro. Mais um resultado interessante, este relativo especificamente à importância assumida pela mediação com colegas através de e-mail, é que quanto mais jovens os estudantes, mais ela é considerada relevante por eles.

Em síntese, o segmento mais novo e a faixa de idade intermediária elencam, em ordem decrescente, como importantes para compreensão da temática trabalhada no curso, os seguintes intervenientes: professores, fórum e mensagens trocadas com os colegas. O segmento mais velho assim o faz: fórum, colegas, professor.

- **Escolaridade**<sup>46</sup>

Como já explicitado anteriormente, no capítulo 4 deste relatório, onde foram estudadas algumas relações a partir da escolaridade, aqui serão trabalhados exclusivamente os segmentos extremos da amostra pesquisada, ou seja, estudantes cujo nível de escolaridade é, respectivamente, ensino médio e pós-graduação.

O público egresso do ensino médio assinala o professor como o mais importante interveniente na produção de sentido no curso e o fórum como o menos significativo (tabelas 209 e 210). A diferença entre ambos é bem pequena, poderia até ser desconsiderada, mas se articulada com a informação, já apresentada neste estudo, de que este segmento tem o hábito de participar de comunidades virtuais ou listas de discussão em proporções menores que o segmento que possui pós-graduação (tabela 211), esse dado pode assumir alguma

<sup>45</sup> Cumpre lembrar que apesar de a diferença ser mais sutil nos dois primeiros segmentos etários, aqui está se referindo a um universo de, respectivamente 32 e 136 estudantes, enquanto na terceira faixa o universo é de 11 estudantes.

<sup>46</sup> O universo dos estudantes com ensino médio completo é composto por 21 estudantes, enquanto o que possui pós-graduação é composto por 87 estudantes.

relevância. Colocando em ordem decrescente de preferência, assim se posicionam os alunos do ensino médio: professor, colegas e fórum (tabelas 209, 212, 210).

Resultados distintos se observam no grupo de pós-graduados. Nesse universo, a importância dada à troca de mensagens com os colegas através de mensagens eletrônicas é a menor de todas e a importância do fórum, a mais alta (tabelas 212 e 210). Ou seja, os colegas são importantes, pois o fórum sem eles não existiria, mas sua mediação é considerada mais produtiva se efetivada no espaço coletivo (fórum). Já a mediação do professor é reconhecida como importante em proporção semelhante ao do grupo de ensino médio mas, para o segmento de maior escolaridade, ela não é superior a do fórum (tabela 209). Em resumo, em ordem decrescente de preferência, assim se posiciona este grupo: fórum, professor e colegas.

Embora se trate de uma amostra pequena, tais dados sugerem que o grupo de menor escolaridade possa ter adquirido em proporção também menor a competência para o trabalho via fórum, se comparado com o grupo de maior escolaridade. Assim sendo, talvez ainda opere uma negociação de sentido em moldes mais convencionais, isto é, estabelece uma comunicação do tipo radial (um para um). Ou seja, proporcionalmente, este grupo parece se apropriar em menor escala do espaço de construção coletiva do curso. A cooperação existe, pois os colegas são referência importante, mas a comunicação que a sustenta tende a ter uma influência bidirecional e não multidirecional.

- **Lugar e horário de acesso**

Resultados mostraram que os estudantes que acessam o curso predominantemente a partir do trabalho reconhecem a importância do fórum em proporção aproximada de 10% a mais que os que acessam de casa (tabela 213). De forma inversa, provavelmente compensando essa defasagem, dá-se o reconhecimento dos colegas como mediadores. Neste caso, 10% é também a diferença que separa os estudantes que acessam o curso predominantemente a partir de casa daqueles que o fazem a partir do trabalho (tabela 214).

Interessante observar também que quanto mais tardio é o horário de realização do curso, mais importante se torna a mediação com colegas (tabela 215). No período da noite e da madrugada também aumenta o reconhecimento do

professor como uma mediação importante (tabela 216)<sup>47</sup>, o mesmo acontecendo com o fórum (tabela 217). O que chama a atenção nesta análise é a importância que os colegas assumem para aqueles que estudam de madrugada. Talvez cansado ou com pouco tempo disponível para a realização do curso, o estudante valorize uma comunicação mais direta com os pares.

### 5.3.1.2. Semelhanças

Na análise das tendências comuns verificadas para todos os itens, estão mantidos os percentuais de ocorrência anteriormente constatados, em que as mediações que se verificam através da participação do fórum e da troca de e-mails com professores são consideradas mais importantes na produção de sentido que aquela realizada a partir da troca de e-mails com colegas.

- **Sentimento em contato com uma tecnologia nova**

Sujeitos que informaram se sentir pouco à vontade com tecnologias que lhe são novas reconhecem, proporcionalmente, sempre menos a importância da mediação dos outros do que aqueles estudantes que declaram ter uma relação mais positiva com a tecnologia<sup>48</sup> (tabelas 218 a 220). Poder-se-ia até falar em uma tendência crescente na qual quanto melhor é a relação do sujeito com a tecnologia, mais ele admite a importância da negociação de sentido com o outro com relação ao que aprende, ou seja, mais se beneficia da comunicação com o outro. No entanto, encontrou-se um dado destoante que impede de reconhecer essa tendência crescente e homogênea para os três itens pesquisados. É que com relação à compreensão facilitada pela interação no fórum de discussão, observou-se que o segmento que tem *dificuldade* e *curiosidade* para lidar com uma nova tecnologia é o que mais se beneficia dessa mediação. Não fosse esta alternativa, valeria a tendência crescente para as três mediações aqui estudadas. Por que o grupo que tem *curiosidade* e *dificuldade* beneficia-se mais do fórum do que o grupo que tem *curiosidade* e *facilidade* para lidar com uma nova tecnologia? A questão merece

---

<sup>47</sup> Importante mencionar que o segmento que acessa o curso de madrugada é composto por apenas 12 estudantes.

<sup>48</sup> Lembra-se que o segmento que relata sentir-se pouco à vontade com tecnologias novas é composto por 10 estudantes.

investigação posterior, uma vez que os dados de que esta pesquisa dispõe são insuficientes para arriscar alguma hipótese explicativa.

- **Sentimento com relação à Internet**

Desconsiderando aquela que seria a pior relação com a Internet elencada no questionário (*prefiro viver sem ela*), já que foi escolhida por um único sujeito, quanto melhor é a relação com a Internet, mais o sujeito acredita ser importante a mediação do fórum, dos colegas e do professor (tabelas 221 a 223). Provavelmente o gosto e a confiança depositados no meio se traduzem no incentivo por utilizar seus recursos e na possibilidade de reconhecer o seu potencial<sup>49</sup>.

- **Tempo**

Para os três itens pesquisados, observou-se que o segmento que utiliza a Internet há menos tempo tende a buscar menos a negociação coletiva de significados do conteúdo do curso, ou seja, é o segmento que informa que as intervenções elencadas no questionário foram menos importantes para a compreensão dos temas tratados no curso<sup>50</sup> (tabelas 224 a 226). Isto é mais significativo no caso da participação em fóruns e na troca de mensagens com colegas, embora presente na troca de mensagens com o professor. Ou seja, menos longevidade no mundo on-line talvez possa significar um usuário menos permeável à produção coletiva de sentido, como se demandasse tempo de vida de Internet para ser possível ao cursista negociar com o outro ou reconhecer sua importância.

No mesmo sentido foram os resultados observados quando analisada a assiduidade na Internet (tabelas 227 a 229). Nesse caso, o segmento que menos reconhece a presença dos intervenientes na produção de sentido é aquele que acessa a Internet dois ou menos dias por semana<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> O universo dos estudantes que possuem uma relação negativa com a Internet é bastante pequeno, sendo composto por apenas sete estudantes.

<sup>50</sup> Não entrou nesta análise o segmento que utiliza a Internet por tempo igual ou inferior a um ano já que é composto por um único estudante.

<sup>51</sup> O universo aqui é bastante diminuto, composto por apenas quatro estudantes. E foi mantido na análise pois corrobora outras observações sobre a influência do tempo nas condições de realização de um curso.

No que se refere ao tempo de conexão semanal, verificou-se que, ao se comparar as faixas de tempo extremas, ou seja, o segmento que passa menos e o segmento que passa mais tempo conectado por semana (*até três horas e mais de 20 horas*, respectivamente), para todos os itens pesquisados, quem tem mais tempo de conexão semanal reconhece em proporção superior a importância da participação no fórum, da troca de mensagens através de e-mail com colegas e com o professor para a compreensão do tema<sup>52</sup> (tabelas 230 a 232).

- **Navegação em tempo de lazer e prazer como motivação para navegar**

Resultados indicaram que o segmento que sempre ou quase sempre utiliza a Internet no seu tempo de lazer reconhece que a compreensão do curso é facilitada pela participação no fórum e pela troca de mensagens através de e-mail com colegas e com o professor, em maiores proporções que aquele que só o faz raramente ou nunca (tabelas 233 a 235). Provavelmente, é por razões bastante semelhantes que o segmento que informa ser o prazer uma das motivações que o faz navegar apresenta funcionamento idêntico (tabelas 236 a 238).

- **Uso criativo**

A partir da análise aqui desenvolvida, pode-se constatar que para os três itens pesquisados, os estudantes que encontram para a Internet um uso criativo/inovador<sup>53</sup> tendem a se beneficiar mais da mediação do fórum e da troca de e-mails com professor e colegas do que aqueles que utilizam a Internet para usos mais corriqueiros (tabelas 239 a 241). Apesar de o universo de estudantes que informaram um uso inovador ser muito pequeno, já que é composto por apenas oito estudantes, a uniformidade do grupo chama a atenção. Com relação à mediação a partir do fórum e da troca de mensagens com o professor há verdadeira unanimidade. Todos os estudantes que fazem uso inovador relatam ter a compreensão facilitada por ambos. No que se refere à compreensão facilitada por troca de e-mails com colegas, apenas um estudante impede que se constate a unanimidade, mas sete confirmam a tendência acima evidenciada.

---

<sup>52</sup> As duas faixas de tempo intermediárias (entre quatro e 10 horas e entre 11 e 19 horas de acesso semanal, respectivamente), tal como aconteceu em outras situações desta pesquisa, embaralham os resultados, não sendo possível, neste caso, falar em tendências crescentes ou decrescentes.

- **Acesso aos links sugeridos no curso & procura de sites por conta própria**

Notou-se também que os estudantes que têm como hábito visitar os links sugeridos no curso estão mais sujeitos a reconhecer como importante a mediação dos três elementos aqui investigados, do que aqueles que não visitam (tabelas 242 a 244). Provavelmente, essa postura – que vem sendo interpretada nesta pesquisa como credibilidade no curso – repercute na forma com a qual o estudante se relaciona com os outros e se posiciona frente à sua mediação. Da mesma forma, a procura de *sites* por conta própria – indicador de autonomia para pesquisa e de interesse pelo curso – correlaciona-se positivamente com a constatação de que a compreensão do mesmo é facilitada pela mediação de terceiros (tabelas 245 a 247).

\* \* \*

Explicitados os resultados, a partir da descrição de semelhanças e de diferenças entre perfis e práticas dos estudantes que consideram relevantes os três intervenientes na produção de sentido aqui estudados, duas considerações se fazem pertinentes. A primeira diz respeito ao reconhecimento do fórum como espaço de mediação. Existe ainda um percentual significativo de 35% de estudantes que não se beneficiam da mediação do fórum, ou seja, que não estariam aproveitando aquilo que é anunciado como sendo uma das grandes possibilidades trazidas pela utilização da Internet no ensino. À medida em que é concebido por especialistas como o lugar privilegiado do curso on-line, é importante conhecer aqui o perfil de alunos que estariam mais sujeitos à exclusão dessa realidade pois, embora franqueada a todos, não é nas mesmas proporções por todos assumida. A menor escolaridade foi, dentre as características observadas, aquela que apareceu mais significativamente.

Outra observação derivada da análise desses dados é a verificação de que a intensidade de algumas condições é diretamente proporcional ao melhor aproveitamento das mediações desempenhadas pelo fórum, pelos professores e pelos colegas. Em outras palavras, pode se verificar que quanto mais precoce e freqüente é o acesso à Internet na vida dos estudantes pesquisados, quanto mais

---

<sup>53</sup> Lembrando que se optou por chamar de uso criativo todo o uso da Internet que não tenha sido elencado no questionário de múltipla escolha e que tenha sido informado pelo estudante na questão aberta que questionava a respeito de outros usos não mencionados no questionário.

gosto eles têm por utilizá-las, quanto mais criatividade impregnam em seu uso, quanto melhor é a relação que estabelecem com a tecnologia de forma geral, ou com a Internet, de forma particular, quanto mais confiança depositam no curso e quanto mais instigados a pesquisar, mais os estudantes podem reconhecer a importância do papel do outro no seu aprendizado, mais outorgam importância aos intervenientes na produção de sentido, mais se posicionam perante uma negociação de significado e portanto mais proveitosa se torna a realização do curso.

### **5.3.2.**

#### **Mediação com colegas através de conversas presenciais**

Por fim, não se poderia deixar de destinar alguma atenção para aqueles que se mostraram mais sujeitos à mediação presencial de seus colegas, aqueles que, por alguma razão, apesar de estarem em um curso on-line, se beneficiam da presença de seus colegas e atribuem a ela importância na compreensão dos temas tratados. Antes de prosseguir, uma ressalva precisa ser feita. Para que um sujeito se beneficie da presença dos colegas é necessário que ele esteja inscrito em um curso on-line, mas que tenha também alguma situação cotidiana que permita estar próximo de seus colegas. Não se investigou aqui as condições particulares dessa aproximação: alguns colegas de trabalho podem estar inscritos em um mesmo curso a distância, colegas de turma de faculdade podem ter decidido em conjunto fazer um curso de extensão ou de especialização. Na verdade, o importante é saber que essa oportunidade não é franqueada a todos os estudantes, como o são os outros intervenientes na produção de sentido. Ou seja, só um grupo pequeno poderia estar sujeito a essa mediação, o que coloca em situação instável as próximas observações. No entanto, como algumas associações de dados revelaram informações que fizeram bastante sentido, optou-se por trazê-las para cá, lembrando mais uma vez, que não podem ser interpretadas como constatações verdadeiras, mas como indícios. Seja como for, a proporção de estudantes que conversa com os seus pares presencialmente em um curso a distância não é nada desprezível. Se essa possibilidade fosse a todos franqueada, provavelmente o número seria ainda maior.

Os estudantes que passam menos tempo on-line se beneficiam das mediações presenciais em proporção maior do que aqueles que passam mais tempo on-line (tabela 248). Igualmente, aqueles que usam menos funcionalidades da Internet parecem reconhecer a importância da conversa em presença ligeiramente a mais do que os outros que utilizam a Internet para mais finalidades (tabela 249). Por fim, quem não tem interesse em navegar tende a se beneficiar mais de conversas presenciais sobre os temas tratados no curso, o mesmo ocorrendo, embora em proporção menor, com aqueles que não navegam para se sentir integrados (tabelas 250 e 251).

Essas observações estariam sugerindo que usuários mais intensos, seja com relação ao tempo, seja com relação à finalidade de uso, precisam ou escolhem menos uma interação presencial com seus pares. De forma inversa, o cansaço dos que cursam à noite ou a falta de interesse em navegar pode afastar o estudante do ciberespaço e aproximá-lo daqueles colegas que estão por perto.