



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

**NARRATIVA COMO METÁFORA EM RECURSO HIPERMÍDIA: um estudo
de caso com cursistas do Projeto de Formação a Distância em Programas Sociais –
PELC e Vida Saudável**

Fernanda Storck Leroy

Belo Horizonte

2018

Fernanda Storck Leroy

NARRATIVA COMO METÁFORA EM RECURSO HIPERMÍDIA: um estudo de caso com cursistas do Projeto de Formação a Distância em Programas Sociais – PELC e Vida Saudável

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos

Linha IV: Práticas Educativas em Ciência e Tecnologia

Belo Horizonte

2018

L619n Leroy, Fernanda Storck
Narrativa como metáfora em recurso hipermídia: um estudo de caso com cursistas do projeto de formação a distância em programas sociais – PELC e Vida Saudável. / Fernanda Storck Leroy. – – Belo Horizonte, 2018.
101 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2018.
Orientador: Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos

Bibliografia

1. Ensino à Distância. 2. Ciberespaço. 3. Narrativas Digitais - Metáfora. I. Ramos, Ivo de Jesus. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 370.35



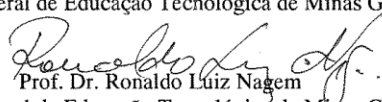
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Fernanda Storck Leroy

**“NARRATIVA COMO METÁFORA EM RECURSO HIPERMÍDIA: um estudo de caso
com cursistas do Projeto de Formação a Distância em Programas Sociais - PELC e Vida
Saudável.”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 07 de junho de 2018, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:


Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos - Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais


Prof. Dr. Ronaldo Luiz Nagem
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais


Prof.ª Dr.ª Maria Tereza Marques Amaral
Universidade Federal de Minas Gerais


Prof.ª Dr.ª Amanda Tolomelli Brescia
UEMG/UFMG

Dedico este trabalho à minha preciosa família Storck Leroy, ao meu amoroso companheiro Luiz Felipe e à minha amiga fiel Greiziele Fernandes, meus maiores apoiadores e incentivadores nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

“Sinto muito, me perdoe, te amo, sou grata!”

Ho’oponopono

Agradeço primeiramente à Deus, por saber de tudo, por ter colocado sempre pessoas boas no meu caminho e por me fortalecer cada vez mais!

À minha mãe, Regina e ao meu pai, Fernando, por todo amor, educação e dedicação em minha vida. São eles o fundamento de todo o meu ser.

Às minhas irmãs: Najla e Camila, por me incentivarem e me apoiarem sempre. À Camilinha, irmãzinha do coração que me ajudou também em pequenos detalhes, mas de grande valia. Agradeço especialmente à Najla, que foi quem me incentivou a entrar nessa jornada, que esteve junto comigo e não me deixou desistir.

Ao Luiz Felipe Braga Barbosa, meu companheiro, que sempre me incentivou, apoiou minhas escolhas e esteve comigo em todos os momentos.

À Greiziele Fernandes, que não existem palavras para agradecer o quanto esteve junto comigo, como minha amiga-co-orientadora, aguentando minhas crises, me aconselhando, lendo minhas produções e fazendo observações, sem nunca me deixar desamparada e sempre me fortalecendo com suas palavras.

Ao professor Ivo de Jesus Ramos, que me recebeu como nova orientanda com muita paciência e simpatia! Sempre me aconselhando e orientando com muita sabedoria.

Ao professor Ronaldo Luiz Nagem, por me receber de braços abertos no GEMATEC, pela sua simpatia e alegria de todos os encontros.

Ao grupo, colegas e amigos do GEMATEC pela recepção e por todo aprendizado.

Aos colegas e amigos do ano de 2016 do CEFET-MG que entraram comigo na mesma caminhada e pudemos juntos desabafar e unir nossas forças para atingirmos nossos objetivos.

À Maria Tereza Marques Amaral, amiga, companheira de trabalho, que vanglorio e saúdo com honra em tê-la em minha trajetória acadêmica e profissional.

À equipe de produção do PELC, na qual faço parte: Najla, Evandro e André, que não hesitou em desenvolver mais de uma hipermídia em curto prazo para que eu pudesse utilizar em minha pesquisa.

À equipe gestora do PELC, principalmente à Elisângela, que sempre me apoiou e autorizou a utilizar o Projeto de Formação a Distância para a pesquisa.

Aos meus amigos, que mesmo cansados de me ouvir falar do mestrado, tiveram paciência e entenderam minha ausência em vários momentos.

Aos que me deram muitos papéis de rascunho para que eu fizesse minhas impressões, contribuindo com o meio ambiente, aos que me emprestaram livros que foram de grande importância e à minha sogra, Marizeila Braga Barbosa, que me cedeu um espaço onde eu pudesse ficar “isolada” de forma confortável para concentrar em minha pesquisa.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre. ”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa possui o objetivo de analisar as preferências dos cursistas, relativas aos dois formatos de hipermídia disponibilizados no curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos”. Após a fundamentação teórica, foram produzidos dois formatos de hipermídia: um “com metáfora”, onde possui uma narrativa com uso de metáfora juntamente com o texto básico e, outro, considerado como “sem metáfora”, que não possui narrativa, apenas o texto básico. Estes formatos foram disponibilizados aos cursistas que fizeram suas escolhas durante o curso e, em seguida, responderam a um questionário para justificá-las. Como resultado, a maior parte dos cursistas que participaram da pesquisa, optaram pelo formato “com metáfora”, justificando que o uso da narrativa com metáfora foi mais atraente e mais estimulante, contribuindo na exemplificação e compreensão do conteúdo didático. Os resultados desta pesquisa demonstram como os materiais didáticos no formato hipermídia que fazem o uso de narrativas com metáfora podem contribuir no desenvolvimento de cursos *online* de qualidade e no aprendizado dos estudantes.

Palavras-chave: Educação a Distância. Educação *Online*. Hipermídia. Narrativa. Metáfora.

ABSTRACT

The following research intends to analyze the choices made by the students, relative to hypermedia formats introduced in online course "Sports, Leisure and Elderly". After a theoretical foundation was produced two hypermedia formats appointed as: "with metaphor" that implies the use of metaphor to support the narrative cooperative with the basic text and another one appointed the "without metaphor" that considered only the basic text without narrative. Both formats were available for the students who made their choices during the classes, then answered a questionnaire to justify their choices. As a result, most of the students that made part of the research chose "with metaphor" format, justifying that the use of narrative with metaphor was attractive, suggestive and contributed to the exemplification and comprehension of the didactic contents. The results of this research demonstrate how courseware in hypermedia format that uses metaphors narrative can contribute in online courses development and students learnship.

Keywords: Distance Education. Online Education. Hypermedia. Narrative. Metaphor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Fluxo da produção de hipermídia.....	45
Figura 2:	Localização do questionário no AVA.....	51
Figura 3:	Janela para escolha do formato de hipermídia da oferta 26.....	56
Figura 4:	Janela para escolha do formato de hipermídia da oferta 27.....	57
Figura 5:	Tela 01 e capa da opção “com metáfora”	58
Figura 6:	Tela 02 da opção “com metáfora”	58
Figura 7:	Tela 03 da opção “com metáfora”	59
Figura 8:	Tela 07 da opção “com metáfora”	59
Figura 9:	Tela 10 da opção “com metáfora”	60
Figura 10:	Tela 11 da opção “com metáfora”	60
Figura 11:	Tela 24 da opção “com metáfora”	61
Figura 12:	Tela 25 da opção “com metáfora”	61
Figura 13:	Tela 29 da opção “com metáfora”	62
Figura 14:	Tela 34 da opção “com metáfora”	62
Figura 15:	Tela 35 da opção “com metáfora”	63
Figura 16:	Tela 40 da opção “com metáfora”	63
Figura 17:	Tela 43 da opção “com metáfora”	64
Figura 18:	Tela 47 da opção “com metáfora”	64
Figura 19:	Tela 54 da opção “com metáfora”	65
Figura 20:	Tela 55 da opção “com metáfora”	65
Figura 21:	Tela 63 da opção “com metáfora”	66
Figura 22:	Tela 87 da opção “com metáfora”	66
Figura 23:	Tela 01 e capa da opção “com metáfora”	67
Figura 24:	Tela 02 da opção “com metáfora”	67
Figura 25:	Tela 03 da opção “com metáfora”	68
Figura 26:	Tela 04 da opção “com metáfora”	68
Figura 27:	Tela 05 da opção “com metáfora”	69
Figura 28:	Tela 06 da opção “com metáfora”	69
Figura 29:	Tela 07 da opção “com metáfora”	70
Figura 30:	Tela 01 e capa da opção “sem metáfora”	71
Figura 31:	Tela 02 da opção “sem metáfora”	71
Figura 32:	Tela 03 da opção “sem metáfora”	72
Figura 33:	Tela 04 da opção “sem metáfora”	72
Figura 34:	Tela 05 da opção “sem metáfora”	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Produções que apresentam as palavras-chave “hipermídia e narrativa”	53
Tabela 2:	Produção que apresenta as palavras-chave “educação a distância e narrativa”	54
Tabela 3:	Produções que apresentam as palavras-chave “hipermídia e narrativa”	54
Tabela 4:	Produções que apresentam as palavras-chave “hipermídia e metáforas”	55
Tabela 5:	Pesquisa nas Bibliotecas Digitais.....	55
Tabela 6:	Distribuição dos cursistas por faixa etária.....	74
Tabela 7:	Distribuição dos cursistas de acordo com o grau de instrução.....	75
Tabela 8:	Distribuição dos cursistas que possuem Pós-Graduação.....	75
Tabela 9:	Distribuição das atividades profissionais dos cursistas.....	76
Tabela 10:	Forma da escolha.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Gerações da EaD e suas tecnologias.....	22
Quadro 2:	Estudantes <i>online</i> e tipos de cursos.....	29
Quadro 3:	Elementos básicos de uma narrativa.....	37
Quadro 4:	Unidades do curso <i>online</i> “Esporte, Lazer e Idosos”.....	44
Quadro 5:	Atribuições dos profissionais envolvidos na produção da hipermídia.....	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Formato de hipermídia.....	77
Gráfico 2:	Justificativa da escolha – opção “com metáfora”.....	78
Gráfico 3:	Justificativa da escolha – opção “sem metáfora”.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAED – Centro de Apoio à Educação a Distância

CAPES – Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

DE – Designer Educacional

DG – Designer Gráfico

EaD – Educação a Distância

EEFFTO – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

GEMATEC – Grupo de Estudos de Metáforas, Modelos e Analogias na Tecnologia, na Educação e na Ciência

ME – Ministério do Esporte

MEC – Ministério da Educação

PELC – Programa de Esporte e Lazer na Cidade

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SNELIS – Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

VS – Vida Saudável

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1. Objetivos.....	18
1.1.1. Objetivo Geral.....	18
1.1.2. Objetivos Específicos.....	18
1.2. Justificativa.....	18
1.3. Estrutura do Trabalho.....	19
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1. A Educação a Distância.....	20
2.2. O Ciberespaço.....	23
2.2.1. A Cibercultura.....	24
2.3. A Educação Online.....	24
2.3.1. O Estudante <i>Online</i>	25
2.3.2. O Interesse pela Aprendizagem <i>Online</i>	28
2.3.3. O Desenvolvimento de Cursos <i>Online</i>	31
2.3.4. O Material Didático <i>Online</i>	32
2.3.5. A Hipermídia.....	33
2.4. As Narrativas Digitais.....	36
2.4.1. As Narrativas.....	36
2.4.2. As Narrativas Digitais.....	38
2.4.3. A Metáfora na Narrativa.....	39
2.5. O Programa de Esporte e Lazer na Cidade (PELC) & Vida Saudável (VS).....	42
2.5.1. O PELC & VS.....	42
2.5.2. O Projeto de Formação a Distância – PELC & VS.....	42
2.5.3. O Curso <i>Online</i> “Esporte, Lazer e Idosos”.....	43
2.5.4. A Produção de Hipermídia para o Projeto de Formação a Distância – PELC & VS.....	44
3. METODOLOGIA.....	47
3.1. Caracterização da Pesquisa.....	47
3.2. Revisão da Literatura.....	48
3.3. Produção das Hipermídias.....	49
3.4. Criação e Inserção do Questionário no Curso.....	50
3.5. Levantamento e Análise dos Dados.....	51
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	53
4.1. Revisão da Literatura.....	53
4.2. Produções das Hipermídias.....	55
4.2.1. Janela de Escolha.....	55
4.2.2. Opção “Com Metáfora”.....	57
4.2.3. Opção “Sem Metáfora”.....	70
4.3. Coleta e Análise dos Dados.....	73
4.3.1. Perfil.....	74

4.3.2.	Sobre a Unidade 1 do Curso <i>Online</i> “Esporte, Lazer e Idosos”.....	77
4.3.3.	Relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação.....	83
4.3.4.	Sobre a Metáfora.....	84
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
6.	REFERÊNCIAS.....	89
7.	APÊNDICES.....	95

1. INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD), impulsionada pela internet, teve suas práticas reativadas graças às possibilidades de comunicação e inovações pedagógicas. Entretanto, por não ocorrer ainda exclusivamente com o uso de tecnologias digitais, optou-se em utilizar nesta dissertação o termo educação *online*, como alternativa para definir as ações de aprendizagem na interatividade e na flexibilidade, características da internet.

A educação *online*, portanto, além de propiciar a autoaprendizagem, juntamente com a flexibilidade espacial e temporal, permite ao estudante a interagir, a criar e controlar seus processos de aprendizagem. Estudante este, que possui um perfil moderno, considerado como “estudante *online*”, que sabe como estudar individualmente ou em conjunto para atingir seus objetivos, possuindo automotivação e autodisciplina em um ambiente digital.

Atualmente, de acordo com o último Censo EAD.BR¹: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2016, foram contabilizados 3.734.887 estudantes *online*, que buscam adquirir mais conhecimentos, se aperfeiçoarem e progredirem em suas carreiras. A tendência é que esse número cresça cada vez mais, pois, de acordo com o mesmo Censo, já existem instituições formadoras a distância nas cinco regiões do país, em todos os estados e em todos os níveis acadêmicos.

Desse modo, considerando o desejo de se aprimorar cada vez mais e a procura pelos cursos *online* continuarem a crescer, é preciso buscar métodos concretos para fazer com que, de fato, estes cursos funcionem e contribuam com o aprendizado dos estudantes, para que estes aprendam verdadeiramente.

Por isso, ao desenvolver um curso *online* de qualidade e que seja concluído com êxito, é necessário refletir: o que motiva o estudante em um curso *online*? Como contribuir para o aprendizado deste estudante, tornando o curso mais atraente e interessante?

Uma das estratégias que proporcionam um engajamento ativo e reforçam a motivação do estudante, além de uma boa proposta pedagógica, é o desenvolvimento do material didático *online*. Para promover a aprendizagem, é preciso que este seja agradável

¹ http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf

de forma a atender as necessidades e despertar o interesse dos estudantes, sendo organizado de modo convincente, útil e significativo e se relacionar, de algum modo, com a vida do estudante e com suas experiências anteriores. Além disso, para se comprometer com a qualidade dos cursos, um dos maiores cuidados que se deve ter em seu planejamento e desenvolvimento, é evitar a mera transposição de conteúdo dos materiais didáticos da educação presencial para o ambiente *online*.

Uma das formas que o material didático pode ser apresentado é utilizando-se de diversos recursos digitais, dentre eles, a hipermídia, que propicia práticas interativas e hipertextuais na educação *online*. Sua utilização é incentivada pela característica de permitir ao estudante a exploração livre com informações representadas por diversas mídias e estruturadas através de ligações, viabilizando o material didático e possibilitando uma forma de navegação através dele, com o controle da interação totalmente a cargo do estudante (PANSANATO & NUNES, 1999).

Desse modo, a narrativa digital passa também a ser regida pela hipermídia, ou seja, como uma nova forma de expressão resultante da síntese das linguagens dos encontros de técnicas e tecnologias em arte, entretenimento, ciência e comunicação (VASCONCELOS & MAGALHÃES, 2010). A narrativa digital, possui um caráter multimídia de imagem, texto, som, vídeo e texto, desenvolvida por meio de ferramentas computacionais e possibilitando a publicação e circulação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) (BISSOLOTTI *et al*, 2015).

Neste sentido, nas narrativas, as metáforas se apresentam como suporte para promover a fluidez do imaginário do leitor, possibilitando que este compreenda o significado da mensagem que se deseja transmitir, possibilitando que este estabeleça uma identificação com os personagens, sua história e sua vida. Esse gesto é concretizado sob a forma de um processo metafórico, que se constrói à medida que a narração, além de referir-se objetivamente à vida do personagem, vai progressivamente estabelecendo associações inesperadas entre tempos, espaços e valores os mais diversos, segundo uma lógica decorrente de uma interpretação particular do leitor (CÂNDIDO, 1994).

Diante do exposto, esta pesquisa buscou investigar se a utilização do recurso de hipermídia que faz uso de narrativa com metáfora como material didático contribui para uma melhor compreensão do conteúdo, tornando o curso *online* mais atraente e

motivador. Dessa forma, este estudo procura responder à seguinte questão de pesquisa: quais as preferências dos cursistas relativas aos formatos de hipermídias: “com metáfora” ou “sem metáfora” disponibilizados no curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos”?

Para isso, foram realizados, inicialmente, a busca por referências relevantes para o estudo do tema e um levantamento investigativo a fim de construir a fundamentação teórica do objeto de estudo. Em seguida, foram produzidos dois formatos de hipermídia: um denominado como “com metáfora”, possuindo uma narrativa de fundo juntamente com o texto básico; e outro, denominado como “sem metáfora”, que não possui narrativa, apenas o texto básico e inseridos no curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos”, para escolha dos cursistas.

Os dados coletados junto aos cursistas quanto às suas preferências pelos formatos disponibilizados e suas justificativas, foram obtidos por meio de um questionário inserido no Ambiente Virtual de Aprendizagem e, posteriormente, analisados.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo Geral

O objetivo deste estudo foi analisar as preferências dos cursistas relativas aos formatos de hipermídia disponibilizados no curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos”.

1.1.2. Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- Inserir dois formatos de hipermídias: “com metáfora” e “sem metáfora” no curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos” para que os cursistas escolham por qual desejam estudar.
- Identificar qual o formato de hipermídia que os cursistas tiveram preferência em acessar;
- Analisar as justificativas dos cursistas quanto a preferência do formato escolhido.

1.2. Justificativa

A escolha pelo tema de pesquisa desta dissertação, está relacionada à prática profissional da mestranda, que há 10 anos atua como Designer Educacional (DE) no ramo

da educação a distância, produzindo *storyboards* (roteiros) para cursos virtuais corporativos. Nesse período, verificou-se que muitas das hipermídias produzidas para esses cursos utilizavam o formato de narrativas com metáforas e era um dos mais solicitados pelos clientes.

Atualmente, ao participar como integrante da equipe de produção para os cursos virtuais do Projeto de Formação a Distância em Políticas Públicas de Esporte e Lazer (PELC/VS), ofertado pelo Ministério do Esporte (ME) em parceria com a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO/UFG), observou-se que as hipermídias não eram produzidas no formato de narrativas com metáforas e, por isso, seria uma oportunidade de verificar a preferência dos cursistas quanto aos formatos utilizados e suas justificativas.

1.3. Organização da estrutura da dissertação

Para que os objetivos propostos sejam atingidos, esta dissertação foi organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta a introdução, segmentada pela motivação, o problema, os objetivos, a justificativa e a distribuição dos capítulos. O segundo capítulo aborda a revisão da literatura que serve como referencial teórico. O terceiro capítulo contempla a metodologia utilizada neste trabalho. O quarto capítulo apresenta os achados e a análise desta investigação. Por fim, o quinto capítulo expõe as considerações finais da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os principais conteúdos teóricos que deram suporte a esta pesquisa, tais como: A educação a distância; O ciberespaço; A educação *online*; As narrativas digitais; e O Programa de Esporte e Lazer na Cidade (PELC) & Vida Saudável (VS).

2.1. A Educação a Distância

O mundo está repleto de mudanças constantes e rápidas. Experimenta-se, hoje, em todos os lugares, grandes movimentos no campo socioeconômico, cultural, político, da ciência e, principalmente, da tecnologia e da educação, que são focos desta pesquisa.

Atualmente, são consideradas por Moran (2017) três modalidades de educação: presencial, semipresencial e a distância. A educação presencial é a modalidade exercida nos cursos regulares, em qualquer nível, na qual professores e alunos se encontram sempre em um local físico, considerado sala de aula. É o ensino convencional. A educação semipresencial ocorre parte na sala de aula e outra parte a distância, por meio de tecnologias. Já a educação a distância, pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos por meio de tecnologias de comunicação (MORAN, 2017).

A educação a distância, sobretudo a baseada na internet, está se tornando uma grande tendência educacional no início deste novo milênio (GADOTTI, 2000). Contudo, para entender o presente é preciso revisitar brevemente o passado para analisar sua História e o surgimento de seu conceito.

Ao falar de educação, encontramos vários paradigmas, teorias e definições. Silva e Spanhol (2014) consideram a educação como um processo social extremamente delicado e valioso que faz parte da evolução do indivíduo na sociedade, iniciando-se na vida familiar imersa nos ensinamentos do dia a dia e indo além da sala de aula.

Neste sentido, Libâneo (1998) conceitua a educação como o conjunto de ações de processos e influências e das estruturas que interferem no desenvolvimento dos indivíduos e de grupos nas suas relações ativas com o meio natural e social, em um determinado contexto de relações entre classes sociais. Para o autor, educar não se resume

apenas ao ato de ensinar, mas às situações de aprendizagem organizadas para que o estudante possa despertar suas inquietações, a partir de seu conhecimento preexistente (LIBÂNEO, 1998).

O termo distância “indica que o aprendiz e a fonte da aprendizagem estão separados fisicamente, ou seja, professor e estudantes estão distantes um do outro” (SILVA & SPANHOL, 1998, p.18). A educação a distância, portanto, segundo o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que deu nova regulamentação ao artigo 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é considerada 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 (BRASIL, 2005).

Golvêa e Oliveira (2006) relatam que a EaD tem a sua origem identificada há muito tempo, nas epístolas de São Paulo, registradas na Bíblia, que teriam sido enviadas, por volta de meados do século I, às comunidades cristãs da Ásia Menor que ensinavam como viver dentro das doutrinas cristãs em ambientes desfavoráveis. Porém, de acordo com Nunes (2009), a primeira notícia que se registrou da introdução do novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips em 20 de março de 1728, na *Gazette* de Boston, nos Estados Unidos, que enviava suas lições toda semana para os alunos inscritos. Após iniciativas como esta, tomadas por vários influenciadores, no século XIX, a educação a distância começa a existir em diversas instituições.

Ao longo do tempo, é possível observar que as tecnologias predominantes de cada época foram determinando de forma intensa a maneira como a sociedade se comunicava e, conseqüentemente, os formatos da EaD. Assim, de acordo com a usabilidade e influência de cada tecnologia, é possível identificar o desenvolvimento de ações da modalidade a distância através do uso do rádio, televisão, teleconferências e computadores, até chegar à internet.

Neste sentido, Santos (2009) apresenta cinco gerações da educação a distância, de acordo com os meios de comunicação utilizados e suas características da época. Essas gerações estão mostradas no Quadro 1.

Quadro 1 - Gerações da EaD e suas tecnologias

Gerações da EaD	Tecnologias Utilizadas
Primeira Geração – 1850 a 1960	Começa via papel impresso e anos mais tarde ganha a participação do rádio e da televisão. Característica: uma tecnologia predominante.
Segunda Geração – 1960 a 1985	Os meios são fitas de áudio, televisão, fitas de vídeo, fax e papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias sem computadores.
Terceira Geração – 1985 a 1995	Correio eletrônico, papel impresso, sessões de chat, mediante uso de computadores, internet, cd, videoconferência e fax. Característica: múltiplas tecnologias incluindo os computadores e as redes de computadores.
Quarta Geração – 1995 a 2005 (estimado)	Correio eletrônico, chat, computador, internet, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias incluindo o começo das tecnologias computacionais de banda larga.
Quinta Geração (atualmente)	Identificada por James C. Taylor como sendo a reunião de tudo o que a quarta geração oferece mais a comunicação via computadores com sistema de respostas automatizadas, além de acesso via portal a processos institucionais. Enquanto a quarta geração é determinada pela aprendizagem flexível, a quinta é determinada por aprendizagem flexível inteligente.

Fonte: (Santos, 2009, p. 5659)

A EaD possui uma História. Mas, conforme Silva (2002), foi devido às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que as práticas da EaD foram reativadas, graças à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais e emissão e recebimento instantâneo de materiais, permitindo realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora de formas digitalizadas e hipermediáticas, como explorar o potencial de interatividade das TDIC e desenvolver atividades a distância com base na interação e na produção de conhecimento (ALMEIDA, 2003).

Mesmo assim, é preciso destacar que a educação a distância ainda não ocorre exclusivamente com o uso de tecnologias digitais. Contudo, “mesmo que prevaleçam os suportes tradicionais, como o impresso via correio, o rádio e a televisão, não há dúvidas de que seu futuro promissor é *online*” (SILVA, 2003, p.11).

Neste sentido, de acordo com Silva (2003), a educação a distância no formato *online* é considerada como uma modalidade educacional que está sendo potencializada pelas tecnologias digitais na sociedade da informação e que se desenvolve com o crescimento do ciberespaço, sendo, conseqüentemente, uma exigência da cibercultura.

2.2. O Ciberespaço

Atualmente, um novo espaço de leitura e escrita tem surgido, característico do momento presente, denominado como ciberespaço. Nele, “as letras concretas e palpáveis se transformam em *bites* digitais; a página em branco é o campo do monitor; a pena é o teclado e há uma separação entre nosso corpo real e o texto, virtual” (RAMAL, 2002, p. 65).

Considerado como universo paralelo, o ciberespaço possui sua matriz na internet, onde abriga megalópoles ou bancos de dados comerciais e uma infinidade de portais e sites de todos os tipos (SANTAELLA, 2004).

Santaella (2004) define o ciberespaço como:

todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação. Assim sendo, o ciberespaço é o espaço que se abre quando o usuário se conecta com a rede. Por isso mesmo, esse espaço também inclui os usuários dos aparelhos sem fio, na medida em que esses aparelhos permitem a conexão e troca de informações. [...] O ciberespaço é um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis. Um mundo virtual da comunicação informática, um universo etéreo que se expande indefinidamente mais além da tela, por menor que esta seja, podendo caber até mesmo na palma da nossa mão (SANTAELLA, 2004, p. 45).

Gradativamente, grandes processos de comunicação são criados no ciberespaço e distribuídos em forma digital legível no computador – tanto na forma de textos, quanto áudio ou vídeo – em um sistema de comunicação integrado, da maneira em que é exibido na internet (SANTAELLA, 2004).

Assim, o ciberespaço consiste em uma realidade que funciona de forma multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração e acesso. Nessa realidade, onde cada computador é considerado uma janela, os objetos vistos e ouvidos não são físicos e nem precisam possuir representações de objetos físicos, mas possuem a forma, caráter e até mesmo, ação de dados, pura informação (SANTAELLA, 2004).

Existem várias formas de se adentrar no ciberespaço: “pelas animações sensíveis de imagens no monitor do vídeo controlado pelo *mouse*, passando pela tecnologia da realidade virtual, que visa recriar o sensorio humano tão plenamente quanto possível, até os eletrodos neurais diretos” (SANTAELLA, 2004, p. 41).

Além disso, o ciberespaço, além de especificar a infraestrutura material da comunicação digital, é também o universo oceânico de informações que abriga, da mesma forma, os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999). Rede é a palavra de ordem do ciberespaço, pois é por meio dela que ocorre todo o fluxo e feixe de relações entre os seres humanos e as interfaces digitais (SANTOS, 2009).

Desta forma, as comunidades virtuais do ciberespaço têm crescido e se diferenciado com tanta intensidade que fizeram surgir uma nova forma de cultura: a cultura do ciberespaço ou a cibercultura (SANTAELLA, 2004).

2.2.1. A Cibercultura

A cibercultura, é caracterizada como o conjunto de técnicas materiais e intelectuais de práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem simultaneamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999). Com seu advento, as relações entre as pessoas alteraram profundamente as formas de socialização, de transmissão e, principalmente, de aquisição de saberes (SOARES *et al*, 2008).

Por esse motivo, Santos (2009) afirma que a cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem. Portanto, a cibercultura é uma cultura contemporânea que tem sua estrutura formada pelas tecnologias digitais, onde não deve ser considerada como uma utopia. É o presente. Vive-se a cibercultura, seja como autores ou atores incluídos no acesso e no uso criativo das tecnologias de informação e comunicação.

2.3. A Educação Online

Conforme apresentado anteriormente, a educação a distância no formato *online* tem sido defendida como alternativa para definir as ações de aprendizagem na interatividade e na flexibilidade, características da internet e da cibercultura.

Entretanto, ao considerar que a educação a distância engloba o uso de diversos meios de comunicação para cada contexto educacional, como rádio, televisão, dentre outros, não realizados exclusivamente de forma *online*, alguns autores, tais como Moran (2003), Silva (2003), dentre outros, preferem utilizar o termo “educação *online*” para

caracterizar o uso da internet no âmbito educacional. Assim, para esta dissertação também será utilizado este termo por estar de acordo com tal entendimento.

Desta forma, Moran (2003) esclarece que:

pode-se definir educação *online* como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência. A educação *online* acontece cada vez mais em situações bem amplas e diferentes, da educação infantil até a pós-graduação, dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico – passando por cursos semipresenciais – até cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela internet. (MORAN, 2003, p. 40)

A educação *online*, além de possibilitar a autoaprendizagem, juntamente com a flexibilidade espacial e temporal, permite ao estudante, com seu computador conectado à internet, a interagir, a criar e controlar seus processos de aprendizagem (SILVA, 2003).

Para Moran (2003), a educação *online* também está contribuindo significativamente para a educação presencial, onde algumas universidades vêm integrando aulas presenciais com aulas e atividades virtuais, flexibilizando tempos e espaços e ampliando os espaços de ensino e de aprendizagem antes confinados apenas às salas de aula.

Educar em ambiente *online*, portanto, exige mais dedicação do professor, mais apoio de uma equipe técnico-pedagógica, mais tempo de preparação e, principalmente, de acompanhamento, resultando em um grande ganho aos estudantes da personalização da aprendizagem e de adaptação ao seu ritmo de vida (MORAN, 2003). Desse modo, planejar educação *online* não é o mesmo que planejar educação presencial. Faz-se necessária uma metodologia própria que pode, inclusive, inspirar mudanças profundas no modelo que prevalece na sala de aula presencial (SILVA, 2003).

Neste sentido, é imprescindível destacar que não é qualquer pessoa que se adapta a este novo modelo. Para estudar de forma *online*, é preciso se adequar à um novo perfil, considerado como: “estudante *online*”. Saber quem é e quais são suas necessidades, contribuem, e muito, no planejamento de cursos que sejam verdadeiramente focados nesse estudante.

2.3.1. O Estudante *Online*

A educação *online* é voltada especialmente, mas não exclusivamente, para adultos que, em geral, já estão no mundo corporativo e não dispõem de tempo suficiente para

estudar, a fim de completar sua formação básica ou mesmo fazer um novo curso (NUNES, 2003).

Desse modo, a educação *online* requer um sujeito com perfil de estudante *online*. O estudante *online* “típico” é geralmente descrito “como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar social da comunidade, com alguma educação superior em andamento, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino” (PALOFF & PRATT, 2004, p. 74).

Moore e Kearsley (2007) relatam que, ao contrário dos estudantes mais jovens, a maioria dos adultos já possuem uma maior experiência de vida. Por isso, buscam aprender mais a respeito das áreas que trabalham e das quais já possuem conhecimento. Portanto, a razão mais comum em realizar um curso *online*, consiste em desenvolver ou aperfeiçoar o conhecimento necessário para a sua atividade profissional.

De acordo com Paloff e Pratt (2004), há um debate constante no mundo acadêmico sobre quem é levado a estudar *online*. Como já foi explicitado, tem-se como fato que os estudantes que estudam *online* são adultos, pois esse tipo de estudo, em que se realiza em qualquer lugar e a qualquer momento, permite-lhes continuar trabalhando sem deixar também de dar atenção à família.

Os dados do Censo EaD.BR 2016 mostram que, na grande maioria das instituições pesquisadas, de 76% a 100% dos estudantes estuda e trabalha. Além disso, em termos de faixa etária, os cursos regulamentados totalmente a distância têm uma alta incidência de estudantes nas faixas de 26 a 30 anos (29%) e de 31 a 40 anos (37%). Já os cursos livres, tendem a ser frequentados, principalmente, por estudantes de 31 a 40 anos (27%). Os percentuais de estudantes com mais de 40 anos são inferiores a 5%. Contudo, foi observado que essa modalidade apresenta potencial para crescer entre os estudantes de faixas etárias mais avançadas, seja por um desejo de mudar de carreira ou por interesses pessoais (ABED, 2016).

Todos os níveis acadêmicos e as áreas do conhecimento contam com ofertas de educação *online* no Brasil, sendo que a maior parte dessas ofertas ocorrem em cursos de especialização *lato sensu*, totalmente a distância, com 1.098 cursos. De acordo com o Censo EaD.BR 2016 já existem 3 cursos *online* em nível de doutorado e 113 cursos na educação básica (ABED, 2016).

Por sua vez, nos cursos de licenciatura com bacharelado *online*, foram contabilizados 135.236 estudantes e entre os cursos livres corporativos e não corporativos *online*, a maior concentração está na iniciação profissional, com 709.853 estudantes (ABED, 2016).

Conforme afirmam Paloff e Pratt (2004), os estudantes adultos tendem a orientar-se por seus objetivos e utilizam da sua experiência. Para os autores, os adultos, em geral, enxergam a aprendizagem como uma aquisição de conhecimento, podendo ser utilizada na prática ou para progredirem em suas carreiras.

Este aumento de maturidade e consequente acúmulo de experiências, de desenvolvimento de uma postura crítica e a necessidade de participar de modo mais ativo do processo de aprendizagem, resultou, recentemente, em uma motivação para o estudo sobre o aprendizado de adultos e para o surgimento de novas abordagens para a aprendizagem, como: a andragogia e a heutagogia (DEAQUINO, 2007).

A andragogia, conforme explicada por DeAquino (2007), foi inicialmente definida por Malcolm Knowles (1913-1997), na primeira edição de seu livro *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*, como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender. Atualmente, apresenta-se como uma alternativa à pedagogia.

Para DeAquino (2007):

no modelo andragógico de aprendizagem, a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada entre professor e aluno, o que cria um alinhamento entre essa abordagem e a maioria dos adultos, que busca independência e responsabilidade por aquilo que julga ser importante aprender (DEAQUINO, 2007, p. 11).

Assim, é necessário que o estudante *online* saiba como estudar individualmente ou em conjunto para atingir seus objetivos, bem como, os objetivos estabelecidos pelo curso, possuindo automotivação e autodisciplina. Este prefixo “auto”, derivado do grego *autos*, significa “por si próprio”, “de si mesmo” e é uma característica provinda da educação *online*, na qual o estudante se torna autônomo, independente e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Um conceito bastante difundido atualmente neste novo cenário, é a heutagogia, ou seja, uma “aprendizagem auto direcionada em que o aluno é o gestor e programador de seu próprio processo de aprendizagem” (MAIA & MATTAR, 2007, p.85).

Maia e Mattar (2007) destacam que a proposta da heutagogia é que os recursos e tecnologias existentes possibilitem ao estudante essa autonomia no *design* de sua aprendizagem, contando sempre, é claro, com o suporte de professores especialistas nos assuntos tratados.

2.3.2. O Interesse pela Aprendizagem Online

Como apresentado anteriormente sobre o advento da internet, para Silva (2003) não há como negar que a tendência é ser e estar *online*. Neste sentido, a educação *online* ganha adesão, garantindo aprendizagem na flexibilidade e na interatividade próprias da internet (SILVA, 2003).

Cada vez mais se produz informação socialmente compartilhada. É cada vez maior o número de pessoas cujo trabalho é informar e mais pessoas dependem da informação para trabalhar e viver. A economia também se assenta na informação, no qual as entidades financeiras, as bolsas, as empresas nacionais e multinacionais dependem dos novos sistemas de informação para progredirem, ou não, à medida que os vão absorvendo e desenvolvendo. Assim, a informação *online* “penetra na sociedade como uma rede capilar e ao mesmo tempo como infraestrutura básica” (SILVA, 2003, p. 11).

Nesse sentido, o estudante pode encontrar por meio de um computador conectado à rede em sua casa, em seu trabalho, na escola, no polo ou na universidade, ou até mesmo em um dispositivo móvel que possua internet, a possibilidade de aprender e intervir nos fluxos de informação, podendo atuar de forma individual ou coletiva para a construção de conhecimento.

De acordo com uma pesquisa realizada em novembro de 2016 a junho de 2017 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC)², que possui a missão de monitorar a adoção das TIC – em particular, o acesso e uso de computador, internet e dispositivos móveis – foi verificado que 36,7 milhões de domicílios brasileiros possuem acesso à internet.

Como consequência, o interesse e a procura por cursos *online* tendem a crescer cada vez mais, pois, de acordo com o Censo EAD.BR 2016, atualmente, já existem instituições formadoras a distância nas cinco regiões do país, em todos os estados e no Distrito

² Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação: <http://cetic.br>

Federal, contabilizando 3.734.887 estudantes *online*, distribuídos por diversos tipos de cursos, de acordo com o Quadro 2:

Quadro 2 - Estudantes *online* e tipos de cursos

Tipos de Cursos	Número de Estudantes <i>Online</i>
Regulamentados totalmente a distância	561.667
Regulamentados semipresenciais	217.175
Livres não corporativos	1.675.131
Livres corporativos	1.280.914

Fonte: Adaptado de Censo EAD.BR 2016

Considerando o desejo do sujeito de se aprimorar cada vez mais e a procura pelos cursos *online* continuarem a crescer, faz-se necessário buscar novos métodos para fazer com que de fato esses cursos funcionem e contribuam para que os estudantes aprendam verdadeiramente. Para isso, ao desenvolver um curso *online*, é necessário refletir sobre o que motiva o estudante em um curso *online* e como contribuir para o aprendizado, tornando o curso mais interessante.

Paloff e Pratt (2004) destacam que os estudantes tendem a ter mais sucesso e a continuar, quando estão satisfeitos com seus cursos. Dessa forma, a permanência desses estudantes passou a ser uma questão significativa para os administradores e instituições, pois como não é simples, nem barato criar e manter tais cursos, é necessário que sejam desenvolvidos com estratégias que possibilitem ao estudante um engajamento ativo e uma boa proposta pedagógica, oferecendo oportunidades e possibilidades do estudante converter-se como protagonista ativo de seu próprio processo de aprendizagem (BELISÁRIO, 2001).

Por esse motivo, administradores e pesquisadores têm se empenhado cada vez mais para compreender a razão da desistência de alguns estudantes, com o intuito de melhorar seus cursos e aumentar a quantidade daqueles que os concluem (MOORE & KEARSLEY, 2007). Pois, embora a educação *online* se apresente com potencial significativo, essa modalidade constantemente se depara com o problema da evasão, que possui diversas causas e circunstâncias.

De acordo com Maia e Meirelles (2005), a evasão significa a não conclusão dos cursos pelos estudantes ou o ato de se matricular e desistirem antes mesmo de iniciar o curso. De acordo com Moore e Kearsley (2007), uma das muitas dificuldades em verificar a causa dessas desistências é que elas geralmente não são resultados de uma

única causa, mas de um acúmulo e uma variedade de causas (MOORE & KEARSLEY, 2007).

Moore e Kearsley (2007) complementam essa informação, citando as características que podem afetar o sucesso dos estudantes *online*:

[...] os alunos têm maior probabilidade de desistir de um curso se perceberem que o conteúdo é irrelevante ou de pequeno valor para suas carreiras ou interesses pessoais; se o curso for muito difícil e exigir muito tempo e dedicação; se se frustrarem ao tentar concluir o curso ou cuidar de exigências administrativas sem receberem apoio; se receberem pouco ou nenhum *feedback* sobre trabalhos do curso ou o progresso alcançado e se tiverem pouca ou nenhuma interação com o instrutor, orientador ou outros alunos e, portanto ficarem muito isolados (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 185).

Além das características apresentadas, Moore e Kearsley (2007) destacam ainda três principais causas da insatisfação e da resistência à educação *online*:

1. falha na elaboração do curso e incompetência do professor (a causa da maioria dos problemas!);
2. expectativas erradas por parte dos alunos;
3. tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente (MOORE & KEARSLEY, 2009, p. 191).

Diante das causas e características identificadas que podem afetar o desempenho dos estudantes, o Ministério da Educação (MEC), em seu Relatório Final da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, apresenta os elementos essenciais para que um curso *online* esteja comprometido com a aprendizagem significativa e de qualidade, a fim de que o estudante se sinta motivado e seguro à realiza-lo:

Não se trata apenas da mera transposição dos ambientes, recursos e metodologias educacionais utilizados no modelo presencial, para garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem mediado pela tecnologia. É fundamental contemplar, no planejamento institucional e no desenho do projeto de cada curso ou programa, aspectos específicos desses novos paradigmas. É preciso considerar os pressupostos filosóficos e pedagógicos que orientam a estrutura do curso e os objetivos, competências e valores que se pretendem alcançar; os aspectos culturais e socioeconômicos tanto no desenho pedagógico do curso, quanto na definição dos meios de acesso dos alunos; uma dinâmica de evolução do processo de aprendizagem que incorpore a interação entre alunos e professores e dos pares entre si; o desenvolvimento adequado da avaliação de ensino e aprendizagem e do material didático que deverá mediar a interação com o aluno, estando este distante do professor e de seus colegas (BRASIL, 2002, p. 10).

Sendo assim, ao desenvolver um curso *online*, é necessário que todos estes aspectos sejam considerados, preservando a qualidade de uma boa educação e possibilitando a cada estudante “o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais

profissionais e éticas, e para poder viver em sociedade, exercitando sua cidadania plena” (BRASIL, 2002, p. 10).

2.3.3. O Desenvolvimento de Cursos *Online*

Toda instituição que oferece educação *online* precisa organizar o trabalho de diferentes especialistas, gerando estratégias de conteúdo e de ensino, sendo necessário o planejamento da interação de estudantes e instrutores, tanto de modo assíncrono, quanto em tempo real. Além disso, o conteúdo deve ser estruturado de forma adequada ao aprendizado a distância e preparado para distribuição por meio de uma ou mais tecnologias (MOORE & KEARSLEY, 2007).

Deste modo, apenas o conteúdo ou matéria de estudo não faz um curso. Segundo Moore e Kearsley (2007), em um curso *online*, o conteúdo deve ser organizado em uma estrutura de forma cuidadosa, com o objetivo de torná-la o mais fácil possível para o estudante aprender. Dessa forma, o preparo de um curso *online* necessita não apenas do especialista em conteúdo, mas também de profissionais que possam organiza-lo de acordo com aquilo que é conhecido a respeito da teoria e da prática do gerenciamento da informação e da teoria do aprendizado (MOORE & KEARSLEY, 2007).

Para Moore e Kearsley (2007):

os profissionais que criam as instruções devem trabalhar com os especialistas em conteúdo para ajudá-los a decidir sobre assuntos como: os objetivos do curso, os exercícios e as atividades que os alunos deverão realizar, o layout do texto e as ilustrações (seja em exemplares impressos ou em materiais pela internet), o conteúdo de segmentos gravados em áudio ou vídeo e as questões para sessões interativas nas salas de bate-papo *online* ou por áudio ou videoconferência. (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 15)

Os cursos *online* devem desenvolver estratégias que requeiram do estudante um engajamento ativo. Dessa forma, “uma boa proposta pedagógica oferecerá aos estudantes as oportunidades e possibilidades de converter-se ativamente em protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem” (LITWIN *apud* ASSIS & CRUZ, 2007, p. 105).

O material didático que será utilizado pelos estudantes é, sem dúvida, um dos aspectos fundamentais e de suma importância na construção, no planejamento e na logística de cursos na educação *online*. E ao estar em sintonia com os recursos tecnológicos de interação pedagógica, faz a interface entre os atores sociais envolvidos no processo, como os estudantes, professores e tutores (OLIVEIRA *et al*, 2004).

Conforme Assis e Cruz (2007), o material didático, qualquer que seja sua função, elaboração ou seleção, faz parte de um procedimento complexo de tomada de decisão com relação aos auxílios internos e externos a que recorrem os docentes, para os auxiliarem na organização do trabalho pedagógico. Além disso, o material didático, sendo estrategicamente pensado e a sua relação didática com o docente, deve "funcionar" em uníssono, articulado em torno de objetivos comuns, complementando-se para possibilitar a otimização de interações entre o estudante e o conhecimento a ele proposto.

2.3.4. O Material Didático Online

Para Santos *apud* Silva (2014), um material didático *online* que promova aprendizagem precisa ser agradável de forma a atender as necessidades e despertar o interesse dos estudantes, sendo organizado de modo convincente, útil e significativo e se relacionar, de algum modo, com a vida do estudante e com suas experiências anteriores. Assim, para se comprometer com a qualidade dos cursos, um dos maiores cuidados que se deve ter em seu planejamento e desenvolvimento, é evitar a mera transposição de conteúdo dos materiais didáticos da educação presencial para o ambiente *online*.

Em um curso *online*, as funções do material didático são numerosas e, entre elas, destaca-se o apoio ao esforço de mediação e de atribuição de significados por parte do docente, o auxílio na organização das intervenções pedagógicas ou o estabelecimento de um fio condutor para a construção de conhecimentos por parte dos estudantes (ASSIS & CRUZ, 2007).

Segundo o documento Referenciais de Qualidade para EaD, elaborado pelo MEC, em 2007, o material didático, tanto na abordagem do conteúdo, quanto na forma, deve estar de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico do curso *online*, a fim de facilitar na construção do conhecimento e mediar a interlocução entre o estudante e o docente, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento. Em consonância com o projeto pedagógico do curso *online*, é preciso que o material didático desenvolva habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo (BRASIL, 2007).

Além disso, para a formulação do material didático, é preciso levar em consideração as seguintes recomendações, destacadas por Assis e Cruz (2007):

- delimitar a situação problema;
- conhecer o público-alvo;
- formular a concepção de EaD e definir o suporte a ser utilizado;
- definir objetivos do material didático;
- elaborar auxílios internos e externos ao material didático;
- formular atividades finais de avaliação e revisão de conteúdo;
- adaptar linguagem, estilo e comunicação ao público alvo;
- desenvolver o material com uma equipe interdisciplinar (ASSIS & CRUZ, 2007, p. 106).

O formador deve, portanto, dedicar com atenção especial ao material didático que decide incluir em suas intervenções pedagógicas, tendo em vista que o mesmo deva corroborar com os objetivos de “levar o estudante a construir, adquirir, integrar e reutilizar conhecimentos, aumentando sua compreensão sobre o mundo e seu poder de ação sobre o ambiente, no sentido amplo do termo” (ASSIS & CRUZ, 2007, p. 108).

Além das intervenções pedagógicas, é preciso lembrar que a escolha dos recursos para apresentação do material didático no curso *online* deve ser levada em conta, para reforçar a motivação do estudante. Belisário (2001) destaca que é muito comum as pessoas reclamarem sobre a dificuldade de ler nas telas do computador, ou reclamarem da necessidade de ficar, às vezes, horas à frente destas máquinas para estudar. Entretanto, com as inovações da indústria da computação, estão sendo desenvolvidos, cada vez mais, equipamentos melhores para fazer com que os males ou incômodos relativos à sua utilização cessem ou diminuam.

Assim, a combinação desses fatores juntamente com a produção acadêmica de material didático para o desenvolvimento de cursos de educação *online* “pode garantir um nível de atratividade e motivação ao estudante sem par na história da educação” (BELISÁRIO, 2001, p.143).

2.3.5. A Hipermissão

Um dos recursos utilizados para apresentação do material didático *online*, que propicia práticas interativas e hipertextuais na educação *online* e objeto deste estudo, é a hipermissão.

De acordo com Pizzotti (2003), autor da Enciclopédia Básica da Mídia Eletrônica, a hipermissão é considerada:

uma extensão do conceito de hipertexto para abranger qualquer tipo de mídia. Um documento hipermídia contém imagens, sons, textos e vídeos, como qualquer título multimídia. Usa ligações de hipertextos para permitir que o usuário salte de um trecho para outro do documento ou até mesmo para um documento diferente. O termo hipermídia também é utilizado como sinônimo de multimídia (PIZZOTTI, 2003, p. 139).

Plaza e Tavares (1998) acrescentam que a hipermídia também é considerada como uma forma combinatória e interativa da multimídia, na qual o processo de leitura é designado pela metáfora de “navegação” dentro de um mar de textos polifônicos que se justapõem, tangenciam e dialogam entre eles. Alguns de seus aspectos são a complexidade, abertura, multiplicidade e imprevisibilidade. No momento em que o usuário pode interagir com o texto de forma subjetiva, há a possibilidade de formar sua própria teia de associações, atingindo a construção do pensamento interdisciplinar (PLAZA & TAVARES, 1998).

Além de permitir unir as linguagens, textos, imagens, sons, entre outros, em ambientes multimidiáticos, a hipermídia também permite a organização dos fluxos informacionais em estruturas hipertextuais. Dessa forma, outra característica da linguagem hipermídia está na capacidade de armazenamento de informação e, por meio da interação do receptor, na conversão de incontáveis versões virtuais que surgem na mesma medida em que o receptor se coloca em posição de coautor, sendo somente possível devido à esta estrutura de caráter ‘hiper’, ou seja, não sequencial, multidimensional que dá suporte às infinitas opções de leitura (SANTAELLA, 2004).

A hipermídia, portanto, possui um sistema de conexões que lhe é próprio, no qual seu propósito básico é conectar um nó a outro de acordo com alguma lógica do desenho. Essas conexões, geralmente ativadas por meio de um *mouse*, permitem ao leitor da hipermídia mover-se por meio do documento, descobrindo e seguindo pistas deixadas em cada nó. Basta um clique instantâneo para que o leitor salte de um nó para outro (SANTAELLA, 2004).

Sobre o caráter ‘hiper’ presente na hipermídia, Santaella (2004) acrescenta que:

cada vez menos os hiperdocumentos estão constituídos apenas de texto verbal, mas estão integrados em tecnologias que são capazes de produzir e disponibilizar som, fala, ruído, gráficos, desenhos, fotos, vídeos, etc. Essas informações multimídias também constituem os nós. Assim, os nós de informação podem aparecer na forma de texto, gráficos, sequências de vídeos ou de áudios, janelas ou de misturas entre eles. A ideia de nó, por isso mesmo, não é uma ideia de medida, mas modular, dependendo de sua funcionalidade no contexto maior de que faz parte. Um nó pode ser um capítulo, uma seção,

uma tabela, uma nota de rodapé, uma coreografia imagética, um vídeo, ou qualquer outra subestrutura do documento. É muito justamente a combinação de hipertexto com multimídias, multi-linguagens, chamando-se de hipermídia (SANTAELLA, 2004, p. 49).

Na educação *online*, a utilização da hipermídia é incentivada por essa característica de permitir ao estudante a exploração livre com informações representadas por diversas mídias e estruturadas através de ligações, viabilizando o material didático e possibilitando uma forma de navegação através dele, com o controle da interação totalmente a cargo do estudante (PANSANATO & NUNES, 1999).

A hipermídia é uma linguagem completamente interativa e, por isso, o estudante não pode usá-la de modo reativo ou passivo. É ele que vai determinar qual informação deve ser vista, em que sequência e por quanto tempo (SANTAELLA, 2004). Portanto, para minimizar a desorientação na navegação pela hipermídia, é necessário que o estudante consiga identificar a sua posição em relação à estrutura global, reconstruir o caminho que o levou a essa posição, e distinguir entre as diferentes opções para mover-se a partir dessa posição (PANSANATO & NUNES, 1999).

Para isso, é importante que o desenho da interface da hipermídia cumpra o objetivo de incentivar a determinação e a tomada de decisão por parte do leitor (SANTAELLA, 2004). Dessa forma, em relação à direção, Pansanato e Nunes (1999) destacam que é preciso diferenciar a navegação “para frente” – informação nova – e a navegação “para trás” – informação antiga –, além da navegação na vertical, no caso de estruturas aninhadas. Além disso, quanto maior a interatividade, mais intensa será a experiência de imersão do estudante, imersão esta que se manifesta na compreensão da informação, concentração e interação instantânea e contínua com a volatilidade dos estímulos (SANTAELLA, 2004).

Dessa forma, pode-se perceber que a produção de hipermídia para a educação *online* não é uma tarefa simples, pois envolve a fragmentação adequada das informações sobre um domínio de conhecimento e a criação de uma estrutura para organizá-las. Além disso, também é necessário fornecer recursos para minimizar a sobrecarga cognitiva, característica dessas aplicações (PANSANATO & NUNES, 1999). Por isso, o planejamento é peça essencial, portanto, a produção das hipermídias não é diferente, pois, por se tratar de uma mídia diferenciada, é preciso que a equipe atue em sintonia no processo de desenvolvimento e esteja atenta às mudanças que ocorrem no mundo digital.

Tais constatações exigem que as propostas pedagógicas sejam pensadas tomando como referência o estado atual do potencial criativo, do avanço das tecnologias digitais e as formas de apropriação dessas tecnologias feitas pelos ramos mais inovadores da arte e do entretenimento. Isto se deve ao fato de que os sujeitos que são ou serão os futuros estudantes dos cursos *online*, além de consumir cotidianamente imagens, atualmente, se comunicam por meio de linguagens audiovisuais e chegam a transformar seus próprios corpos em ícones imagéticos com suas tatuagens, *piercings*, cores vibrantes, diversos adereços e etiquetas de grifes famosas. Portanto, esses indivíduos que vivem cotidianamente mediados pelas telas, não se adaptarão a perspectivas pedagógicas que enfatizem somente a escrita (NOVA & ALVES, 2004).

Além disso, diante de várias tecnologias digitais disponíveis para acesso, como aplicativos e sites em que apresentam interação, interatividade, interface intuitiva e *design* atrativo, há uma expectativa do estudante quanto ao formato do material didático que ele encontrará em um curso *online*. Ao contrário disso, pode haver chance de perder a motivação para dar continuidade aos estudos e evadir antes de finalizar o curso.

2.4. As Narrativas Digitais

2.4.1. As Narrativas

Uma das artes mais antigas ligadas à essência humana é a contação de histórias. No passado, ela expressava e corporificava o mundo simbólico pelo uso das palavras e dos gestos para um conjunto de ouvintes da família ou da aldeia (SHERMACK, 2012).

O objeto das narrativas são as intenções e vicissitudes humanas. É por meio de narrativas elaboradas com o auxílio de códigos que uma cultura fornece modelos, comunica sua identidade, tradição e se dissemina (ALMEIDA & VALENTE, 2012).

A realidade cotidiana é percebida de um modo muito particular por cada pessoa dando sentido às situações por meio de crenças, elaboradas a partir de suas vivências, valores e papéis culturais próprios ao grupo social a que pertencem. Assim, a experiência do cotidiano e a experiência dos acontecimentos são organizadas, principalmente, sob a forma de narrativa. Desse modo, cria-se histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer determinada coisa (GALVÃO, 2005).

Ao narrar, há o acompanhamento de todas as ações e relações sociais; ajudando a dar sentido aos acontecimentos e, uma vez que se narra uma experiência, remete-se ao registro da memória sobre o cotidiano da vida social, ao específico do sujeito, ao coletivo de um grupo e aos significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos (ALMEIDA & VALENTE, 2012).

Para Almeida e Valente (2012):

as narrativas são construídas a partir de um conjunto de pontos de vista pessoais e, portanto, podem existir diversas versões da mesma história ou da experiência. Qualquer que seja o meio de expressão do pensamento, o discurso narrativo é crítico e possui uma estrutura que caracteriza uma trama, devendo conter um início para captar a atenção do outro; e o desenvolvimento dos personagens (pessoa, fato, fenômeno, comunidade, etc.), com uma sequência de transformações, que mantenham entre si algum significado e integrem o conflito, o personagem, a consciência, podendo ficar aberta para ser abordada mediante outras perspectivas (ALMEIDA & VALENTE, 2012, p. 63).

Toda narrativa, portanto, se estrutura sobre cinco elementos: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, sem os quais ela não existe. Pois, sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar. E é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente que caracteriza a narrativa (GANCHO, 2002). No Quadro 3 estão descritos os cinco elementos básicos que compõem a estrutura da narrativa, de acordo com Vasconcelos e Magalhães (2010):

Quadro 3 – Elementos básicos de uma narrativa

Elementos	Características
Enredo	O enredo é o conjunto dos fatos de uma história que pode ser ordenado de forma linear ou não-linear. É o enredo, também conhecido por trama, intriga, ação, que dá forma à narrativa.
Personagens	Os personagens são os que vivenciam o enredo e fazem com que ele exista. Eles desempenham funções dentro do enredo. A narrativa pode ter um ou mais personagens.
Narrador	O narrador é responsável por conduzir a estória, articulando os elementos da narrativa para expor da melhor maneira e é através dele que o leitor ou espectador sabe o que está acontecendo. Assim, a narrativa pode ser conduzida por um narrador que não participa dela, ou seja, um narrador em terceira pessoa. Ou, ainda, um narrador em primeira pessoa que também é personagem e convive com os outros da história.
Tempo	Para que a narração seja coerente, os fatos devem estar ligados por uma relação cronológica e lógica, podendo ser dividido, basicamente, em cronológico, que é o convencional, das horas, dias, meses, anos. E pode ser psicológico, que se passa na proporção do interior de cada pessoa.
Espaço	O espaço é o lugar onde ocorre a ação, onde os personagens e os eventos interagem e o enredo acontece. O espaço possui como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, ou sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens.

Fonte: Adaptado de Vasconcelos e Magalhães (2010)

Considerando que era por meio da oralidade que os saberes da humanidade eram transmitidos, à medida que o falar foi se tornando insuficiente para expressar e manifestar, o homem começou a elaborar meios palpáveis que organizassem o conhecimento adquirido, surgindo assim, a escrita. A oralidade, portanto, materializou-se, fazendo com que fosse realizada a leitura em um determinado suporte, resultando das histórias sendo narradas a partir de um texto escrito e causando impacto positivo entre os ouvintes, além da qualidade dos escritos ser mais elaborada e a possibilidade da multiplicidade dos textos ser socializada (SHERMACK, 2012).

2.4.2. As Narrativas Digitais

“O Século XXI impõe novas formas de acesso ao conhecimento para além da palavra dita” (SHERMACK, 2012, p. 2). Assim, o ato de ler encontra-se atrelado a essa evolução tecnológica, abrangendo toda a sociedade, pois a internet marca presença em todas as áreas do conhecimento e constitui-se como uma ferramenta essencial, tanto no processo de comunicação, quanto na formação de leitores (SHERMACK, 2012).

Dessa forma, as narrativas, que eram tradicionalmente orais ou escritas, agora podem ser reproduzidas com uma combinação de mídias, contribuindo para que esta atividade seja muito mais sofisticada, sob o ponto de vista da representação de conhecimento e da aprendizagem. Com a infinidade de recursos tecnológicos disponíveis, *softwares*, equipamentos e as TDIC possuírem cada vez mais acesso, novas formas de produção de texto, advindas das práticas sociais com o uso de múltiplas linguagens midiáticas, propiciam a organização de nossas experiências por meio de histórias que articulam os acontecimentos com os quais lidamos, representados por meio de texto, imagem e/ou som (ALMEIDA & VALENTE, 2012).

Portanto, vive-se atualmente um cotidiano tecnológico que é composto de imagens eletrônicas e virtualidades, no qual a realidade é reconfigurada através da interatividade do espaço virtual. Assim, a narração oral, com seus “enunciadores da antiguidade”, divide e soma espaço com as novas tecnologias de comunicação e entretenimento através do computador, internet, CD-ROM, DVD-ROM, *e-book*, hipermídia, entre outros (SHERMACK, 2012).

Vasconcelos e Magalhães (2010) reiteram que as novas tecnologias possibilitaram que a narrativa incorporasse outros meios, porém, mantendo a mesma finalidade. Ou seja,

sua fundamentação, que são os elementos básicos: enredo, narrador, personagens, tempo e espaço, se mantém, mesmo com mudanças que variam de acordo com a mídia.

Assim, também, com a chegada das TDIC, as narrativas têm adquirido novos significados e usos, contribuindo para diferentes perspectivas de trabalho em contextos educacionais (PALÁCIO & STRUCHINER, 2017). Bissolotti *et al* (2015) destacam que a narrativa digital na educação *online*, requer técnicas especiais e métodos, a fim de apoiar os processos de ensino e aprendizagem em diferentes cenários, compreendendo também aqueles relacionados ao *design* e com desenvolvimento de materiais instrucionais. Para os autores, “a narrativa digital, apresenta um caráter multimídia de imagem, texto, som, vídeo e texto, desenvolvido em ferramentas computacionais, e tem a possibilidade de publicação e circulação em ambientes virtuais de aprendizagem” (BISSOLOTTI *et al*, 2015, p. 3).

Para ser digital, uma narrativa “não pode simplesmente ser transferida do meio impresso, pois depende de uma tela como palco para sua visualização, passando por *softwares* específicos para sua criação e execução” (ÂNGELO, 2017, p. 2). Isto acontece devido às propriedades como reatividade, interatividade, volatilidade e modularidade, características da hipermídia e do hipertexto, onde a inserção desses elementos pode ser inserida em outras aplicações digitais.

Construir e produzir narrativas digitais constitui-se em um processo que assume o caráter contemporâneo dos recursos audiovisuais e tecnológicos que sejam capazes de modernizar “o contar histórias”, resultando numa ferramenta pedagógica eficiente e motivadora ao estudante, ao mesmo tempo em que agrega à prática docente o viés da inserção da realidade tão cobrada em práticas educativas (CARVALHO, 2008).

Desse modo, a narrativa digital passa também a ser regida pela hipermídia, ou seja, como uma nova forma de expressão resultante da síntese das linguagens dos encontros de técnicas e tecnologias em arte, entretenimento, ciência e comunicação (VASCONCELOS & MAGALHÃES, 2010).

2.4.3. A Metáfora na Narrativa

A metáfora, evidenciada como sentido figurado há séculos atrás e, ao longo dos séculos seguintes, sendo tratada como fenômeno da linguagem verbal humana, sob a

perspectiva da Filosofia e da Linguística, torna-se foco de inúmeros estudos e uma variedade de definições são apresentadas. Contudo, optou-se em destacar nesta dissertação apenas seu significado no âmbito das narrativas.

Segundo Vieira (2008), a metáfora é um termo de origem grega que significa mudança, transposição. Ou seja, de acordo com a autora, a metáfora:

é uma comparação implícita entre dois elementos, sendo um dos elementos considerado familiar, a partir do qual buscam-se semelhanças com o outro elemento, considerado desconhecido. Expressar-se por metáforas consiste em usar certas palavras em lugar de outras, porque a imaginação estabelece uma semelhança entre ambas: é a transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é o do objeto que ela designa. Esta transferência surpreende e pode causar uma mudança de concepções sobre o objeto alvo, favorecendo a aprendizagem (VIEIRA, 2008, p.13).

A metáfora como figura de linguagem, popularmente conhecida na gramática, sustenta esta ideia de transposição e é considerada aristotélica embasada na teoria da retórica, entendida como a arte de persuadir os ouvintes mediante o uso de um belo discurso (D'ONOFRIO, 1980). Pois, foi Aristóteles (384-322 a.c.) quem apresentou primeiro uma análise filosófica à metáfora descrevendo-a “na arte da poesia como um meio pelo qual o poeta produz conhecimento através da imitação artística (*mimesis*) e, na arte da retórica, como forma de se obter sentido na produção de argumentos persuasivos” (CAVALCANTE, 2002, p. 16).

Para Aristóteles, a metáfora é a transferência de um nome alheio do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, de uma espécie para a outra, ou por via de analogia. Além disso, para o filósofo, as metáforas não devem ser tomadas de longe, mas de objetos que pertençam a um gênero próximo ou uma espécie semelhante, de maneira que se dê um nome àquilo que até aí não o tinha e veja-se claramente que o objeto designado pertence ao mesmo gênero (CAVALCANTE, 2002).

Neste sentido, para d'Onofrio (1980):

esta transposição tem por objeto o nome, sendo a metáfora considerada uma figura “de palavra”: um termo é substituído por outro diferente, signo de outra coisa. A substituição do nome pode se dar ou por desvio, ou por empréstimo ou por lacuna lexical ou por semelhança. Explicar a metáfora implica em descobrir o termo próprio ausente, substituído pelo termo figurado (D'ONOFRIO, 1980, p. 150).

No entanto, conforme Cerqueira *et al* (2014), a partir das teorias tradicionais da metáfora, além de suas implicações de sentido de desvio, nota-se nos estudos discursivos,

que ela não é apenas uma figura de linguagem. Além disso, o papel que a metáfora exerce na articulação textual, vai além da elaboração de palavras, de pequenas frases ou trechos. Para a autora, “metaforizar é próprio da atividade comunicativa humana. Buscamos recursos metafóricos para expressar pensamentos, conceitos, ideias, para comunicar emoções, construir sentidos” (CERQUEIRA *et al*, 2014, p. 24).

Por isso, a metáfora é também considerada ressignificação, criadora de sentidos, que cria e recria a realidade. É própria da linguagem, mas não se limita somente a ela, pois está intrínseca no pensamento, que é fundamentalmente metafórico. Assim, percebe-se que a metáfora “não constitui apenas um modo excepcional de utilização da linguagem (no sentido de desvio, atribuído pelos antigos retóricos), mas sim corresponde à maneira como a língua, entremeada de conceitos e ideias metafóricas, funciona” (CERQUEIRA *et al*, 2014, p. 26).

Neste sentido, nas narrativas, as metáforas se apresentam como suporte para promover a fluidez do imaginário do leitor, possibilitando que este compreenda o significado da mensagem que se deseja transmitir (GALVÃO, 2005).

Segundo Galvão (2005), metáforas, analogias, semelhanças e outros tipos de imagens, possibilitam a indicação sobre um significado diferente do que é dito. As metáforas podem ser entendidas do ponto de vista da sua função, do seu contexto cultural e do seu modo semântico, podendo ser utilizadas como desvios de pensamento, servindo a um fim particular do narrador.

Dessa forma, o uso de metáforas por um ator social na interação com o outro, revela seus contextos sociais e culturais, de modo que se encontram baseadas em conhecimento social compartilhado. “Metáforas particulares podem ajudar a identificar domínios que são familiares aos membros de uma dada cultura, expressarem valores específicos, identidades coletivas, conhecimento compartilhado e vocabulário comum” (GALVÃO, 2005, p. 335).

Portanto, o uso de metáforas em narrativas possibilita que o leitor estabeleça uma identificação com os personagens, sua história e sua vida. Esse gesto é concretizado sob a forma de um processo metafórico, que se constrói à medida que a narração, além de referir-se objetivamente à vida do personagem, vai progressivamente estabelecendo

associações inesperadas entre tempos, espaços e valores os mais diversos, segundo uma lógica decorrente de uma interpretação particular do leitor (CÂNDIDO, 1994).

2.5. O Programa de Esporte e Lazer na Cidade (PELC) & Vida Saudável (VS)

2.5.1. O PELC & VS

O Programa de Esporte e Lazer na Cidade (PELC), foi criado em 2003 pelo Ministério do Esporte e sob responsabilidade da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNE LIS), para desenvolver uma proposta de política pública e social que atenda às necessidades de esporte recreativo e de lazer da população brasileira.

O PELC proporciona a prática de atividades físicas, culturais e de lazer que beneficia pessoas de todas as idades: crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência. Desde sua criação, o PELC vem ampliando, qualitativa e quantitativamente, suas ações.

Dessa maneira, na busca por garantir o direito da pessoa idosa frente às políticas públicas de esporte e lazer, o Ministério do Esporte também reconhece como programa social o Vida Saudável (VS), que até 2013 era um dos núcleos do PELC. O programa visa oportunizar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer ao cidadão e cidadã idosos.

Além de estimular a convivência social, esses dois programas também incentivam a formação de gestores e lideranças comunitárias e fomentam a pesquisa e a socialização do conhecimento, contribuindo para que o esporte e o lazer sejam tratados como políticas públicas e direito de todos os cidadãos. E, uma vez que a formação é o elemento central da proposta dos dois programas, para garanti-la, o Ministério do Esporte, atualmente em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realiza por meio de uma rede de formadores e articuladores regionais o processo de formação. Desde então, o Ministério do Esporte vem ao longo dos anos qualificando e ampliando as possibilidades de formação, sendo elas nas modalidades presencial e a distância.

2.5.2. O Projeto de Formação a Distância – PELC & VS

A Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, do Ministério do Esporte, em parceria com a EEEFTO/UFMG, implementou em março de 2014, o Projeto de Formação em Políticas Públicas de Esporte e Lazer, oferecido na modalidade

a distância para atores dos programas desta Secretaria, especialmente do PELC e Vida Saudável.

A metodologia de formação adotada nesse projeto está organizada por cursos *online* de 15 ou 30 horas, que possuem conteúdo específico e que abordem temas diversos, como conceitos e debates acerca do esporte e do lazer, princípios e diretrizes dos programas PELC/VS, práticas e referenciais pedagógicos compatíveis com reflexões sobre políticas públicas de esporte e lazer e gestão participativa. Suas estruturas possuem o objetivo de contribuir com a consolidação do esporte e do lazer como direitos sociais e, portanto, como uma política pública de Estado que viabilize e garanta o acesso da população brasileira a ações contínuas de esporte e de lazer que respondam às necessidades localizadas nesse campo da vida social.

Os cursos *online* são oferecidos em parceria com o Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED/UFG), que possui *expertise* na oferta de cursos nesse formato, o que promove a necessária segurança institucional para o bom desenvolvimento das atividades e também é responsável por ofertar o AVA - Moodle, no qual os cursos estão inseridos e gerenciá-los. O funcionamento administrativo dos cursos se divide entre o CAED e a equipe da EaD na EEEFTO/UFG, que atua em um setor exclusivo para as atividades de formação *online* do PELC/VS.

Atualmente, os cursos são ofertados ao público de acordo com o número de vagas estipulado. Não há requisitos quanto à formação acadêmica ou atividade profissional. Contudo, profissionais já atuantes no PELC/VS e ou do ramo de Educação Física possuem prioridade na inscrição. Para se inscreverem, os interessados devem acessar o *site* oficial³ do PELC/VS e preencher um formulário virtual. Os cursistas podem se inscrever nos cursos ofertados que os interessam, sem a necessidade de seguir uma sequência entre os mesmos. Após a conclusão de cada curso, os cursistas que conseguem 70% ou mais de aproveitamento recebem certificação pela EEEFTO/UFG.

2.5.3. O Curso Online “Esporte, Lazer e Idosos”

Dentre os cursos ofertados, está o curso “Esporte, Lazer e Idosos”, foco da análise desta pesquisa. O curso possui o objetivo de apresentar os princípios gerais da atuação do profissional em esporte e lazer entre grupos de idosos e apontar as principais

³ <http://projetos.eeffto.ufmg.br/eadpelc/>

características que marcam a vida social desses grupos, que deve ser considerada em projetos ou atividades de esporte e lazer, assim como quais atividades de esporte e lazer marcam as preferências dos idosos, suas motivações e sentidos atribuídos a essas práticas. Além disso, o curso busca explicar sobre como esse grupo etário se organiza e de que maneira tais atividades podem ser apropriadas e pedagogicamente utilizadas em projetos de esporte e lazer.

O conteúdo do curso foi produzido pela autora Suzana Hübner Wolff, autora e organizadora do livro “Vivendo e envelhecendo: recortes de práticas sociais nos Núcleos de Vida Saudável” e está organizado em duas unidades, conforme o Quadro 4:

Quadro 4: Unidades do curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos”

Unidade 1: Envelhecimento Humano	Unidade 2: Práticas de Esporte e Lazer
Ser velho	Jogos desportivos
Desafios para o envelhecimento humano	Ginástica Global
Viver mais e melhor	Práticas Grupais

Fonte: Curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos”

2.5.4. A Produção de Hipermídias para o Projeto de Formação a Distância

A produção de um recurso hipermídia depende do tipo de curso *online* proposto e dos integrantes necessários à produção. É preciso ressaltar que não há um modelo único de hipermídia entre as organizações, pois este tipo de documento também pode sofrer variações de formato. Por exemplo, algumas hipermídias podem conter áudios ou vídeos e outras não fazer uso de nenhum desses tipos de mídia e, conseqüentemente, não necessitar de determinados profissionais.

A equipe de produção de hipermídias que pertence ao projeto de Formação em Políticas Públicas de Esporte e Lazer é composta por uma Designer Educacional, um Designer Gráfico, um Ilustrador e um Programador.

Cada profissional que compõe a equipe de produção e suas atribuições estão descritas no Quadro 5.

Quadro 5 - Atribuições dos profissionais envolvidos na produção da hipermídia

Profissional	Atribuições
Coordenador/Gestor	Condução e acompanhamento de cada etapa de produção. Além de validar o resultado final da produção da hipermídia.
Conteudista/Autor	Elaboração do conteúdo didático.
Revisor linguístico	Realização da revisão gramatical e ortográfica tanto do conteúdo, quanto do roteiro criado pelo designer educacional.
Designer Educacional	Criação do <i>storyboard</i> (roteiro) da hipermídia de acordo com o conteúdo criado pelo conteudista/autor para orientar aos outros profissionais o que deve ser realizado em cada tela.
Ilustrador	Criação das ilustrações que foram previstas para cada tela.
Designer Gráfico	Criação da identidade visual da hipermídia, dos elementos gráficos (ícones, caixas, botões, infográficos) e diagramação das telas.
Programador	Execução do funcionamento da navegação das telas e gerenciamento de dados para inserção no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

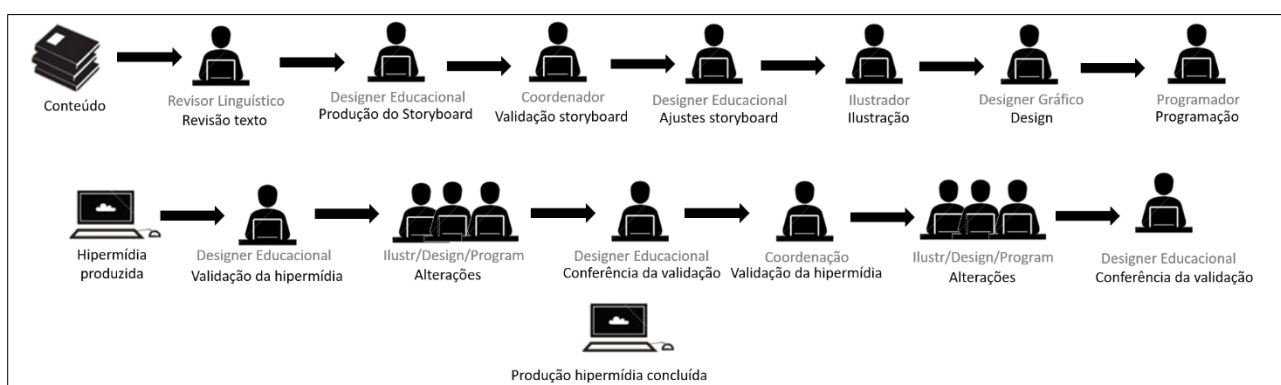
Tanto no desenvolvimento, quanto na prática aplicada em cursos *online*, de acordo com Fagundes (2010), é a partir da interação entre as partes envolvidas, que poderá se consolidar uma produção de qualidade.

Moore e Kearsley (2007) complementam que:

em um projeto de curso, na modalidade à distância, trabalhar em equipe é a forma mais adequada de se obter um produto de qualidade. Cada participante exerce um papel crucial em seu desenvolvimento, mas o conceito de equipe se torna evidente quando se percebe a importância da troca de conhecimento entre os membros (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 110).

Dessa forma, é preciso que haja um fluxo dos processos de produção pelos integrantes da equipe, onde o resultado gerado em cada etapa é movido em sequência para a execução dos demais. O fluxo realizado pela equipe de produção está demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Fluxo da produção de hipermídia



Fonte: Elaborado pela autora

Para sintetizar a forma em que ocorre o fluxo de produção, as etapas foram descritas a seguir:

- Após a produção do conteúdo didático bruto pelo Conteudista, ocorre a revisão linguística do material pelo Revisor Linguístico.
- O Designer Educacional (DE) elabora o *storyboard* (roteiro), descrevendo nas telas o fluxo de informações acompanhadas de elementos (textos, fotos, imagens, gráficos, entre outros) e a estrutura da navegação.
- Ao finalizar, o *storyboard* passa pela validação da coordenação para que seja analisado.
- Caso haja ajustes a serem feitos, o DE corrige o documento e o encaminha novamente para a revisão linguística.
- Em seguida, os profissionais Ilustrador e Designer Gráfico (DG) realizam a produção de acordo com o que foi solicitado no *storyboard*.
- Assim que finalizam, entregam todas as peças soltas para que o programador monte a hipermídia, também conforme o *storyboard*, em um banco de dados de acordo com uma linguagem e o gere como arquivo para ser inserido no AVA do curso *online*.
- Após esta produção, o DE confere se o que foi produzido está de acordo com o que foi solicitado no *storyboard*.
- Se houver ajustes a serem feitos, a equipe os realiza e o DE confere novamente.
- Estando tudo de acordo, o coordenador valida a produção e também pode pedir ajustes para a equipe.
- Após todas as correções, a hipermídia pode ser liberada para a inserção no AVA do curso *online*.

A produção da hipermídia é um processo que requer conhecimento de cada integrante da equipe sobre a proposta do curso *online*. Por isso, é necessário que a coordenação da equipe possua uma visão de todo o projeto, dialogue constantemente com a equipe e saiba conduzir e acompanhar cada uma das etapas para o desenvolvimento.

Portanto, é preciso que haja o planejamento, estipulação de prazos por meio de cronogramas e que cada integrante da equipe seja encarregado de suas tarefas, cumprindo o fluxo do processo de produção.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se a caracterização da pesquisa; a forma como se fez a revisão da literatura; a forma em que foi realizada a produção das hipermídias; os motivos da criação e inserção do questionário no curso para os cursistas; e os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

3.1. Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, na medida em que se busca analisar a escolha feita pelos cursistas quanto ao formato de hipermídia no curso *online* “Esporte Lazer e Idosos”.

O estudo de caso é uma das maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais e é considerado como uma investigação empírica que busca investigar um fenômeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente evidentes (YIN, 2001). Dessa forma, para utilizar as estratégias do estudo de caso, a pesquisa deve vir:

“precedida de um planejamento rigoroso, auxiliada por um rico referencial teórico, pelas características do caso a ser estudado e todas as ações desenvolvidas no processo da pesquisa até chegar a um relatório final” (COSTA *et al*, 2013, p. 50).

Enquanto estudo de caso, esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001), responde a questões muito particulares e contempla um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, a pesquisa qualitativa atua com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais intenso das relações, dos processos e dos fenômenos que não devem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

Tendo em vista como as pesquisas qualitativas são frequentemente definidas, esta pesquisa é exploratória-descritiva, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001). Neste sentido, Gil (2002) considera que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal aprimorar ideias ou descobrir intuições, possuindo planejamento bastante flexível, de forma que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato que está sendo estudado. A pesquisa descritiva objetiva descrever as características de uma determinada população ou fenômeno ou estabelecer relações entre

variáveis. Os estudos que podem ser classificados como descritivos são diversos e “uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistêmica” (GIL, 2002, p. 42).

Seguindo as orientações anteriores, buscou-se, inicialmente, na literatura pertinente, referências que se apresentaram relevantes para o estudo do tema, com o objetivo de construir um planejamento de proceder a um levantamento investigativo a fim de construir a fundamentação teórica do objeto de estudo.

3.2. Revisão da Literatura

Como primeira etapa da metodologia, foi realizada a revisão da literatura que, de acordo com Gil (2002), é desenvolvida baseada em material já elaborado, composta, principalmente, de livros e artigos científicos, tendo como principal vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de vários fenômenos mais amplos do que poderia pesquisar diretamente.

Dessa forma, buscou-se trabalhos desenvolvidos sobre o uso de narrativas em hipermídias como material didático para educação *online*, no Brasil, no período de 2007 a 2017. Para isso, recorreu-se, primeiramente, à Plataforma da Scielo⁴, utilizando as palavras-chave “educação *online* e narrativa”, com a condição de serem exibidas no título das pesquisas. Porém, nenhum resultado foi obtido. Para novas tentativas, foram inseridas outras palavras-chave que envolvem a mesma temática como “educação a distância e narrativa”, “educação *online* e metáfora”, “educação a distância e metáfora”, “hipermídia e narrativa” e “hipermídia e metáfora”. Novamente, nenhum resultado foi encontrado.

⁴ O *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) é um banco de dados bibliográfico, biblioteca digital e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto. <http://www.scielo.org/php/index.php>

Nessa situação, também foi realizada a busca no Portal de Periódicos da CAPES⁵ e de teses e dissertações na Biblioteca Digital da BDTD⁶, com todos os conjuntos de palavras-chave e com as condições apontadas, apresentando resultados.

3.3. Produção das Hiper mídias

A segunda etapa desta pesquisa teve como objetivo a produção de dois formatos de hiper mídia para a Unidade 1 do curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos”: um com o uso de metáfora e o outro, sem o uso de metáfora. Para isso, foi feito, previamente, o contato com a equipe gestora do Projeto solicitando a autorização para produção da hiper mídia no formato “com metáfora” e da realização da pesquisa com os cursistas participantes do curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos”.

O Projeto de Formação a Distância em Políticas Públicas de Esporte e Lazer (PELC/VS) possui um calendário que prevê as ofertas – ordenadas por números – e os respectivos cursos que farão parte dela. A cada oferta, são divulgados os cursos para inscrições dos cursistas. Diante da quantidade de inscritos, são mensuradas as quantidades de turmas e, conseqüentemente, de tutores que irão atuar em cada uma delas.

Dessa forma, foram escolhidas as ofertas 26 e 27, em que o curso “Esporte, Lazer e Idosos” estava sendo ofertado. O curso da oferta 26 possuía apenas uma turma e um tutor, iniciando no dia 27 de setembro de 2017 e concluindo no dia 13 de novembro de 2017. E a oferta 27, possuía duas turmas, com um tutor para cada turma, iniciando no dia 18 de outubro de 2017 e concluindo no dia 04 de dezembro de 2017.

Após a autorização da equipe gestora do projeto⁷, iniciou-se a produção dos dois formatos de hiper mídia para o curso: uma denominada como “com metáfora”, onde possui uma narrativa juntamente com o texto básico; e outra, denominada como “sem

⁵ O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) oferece acesso aos textos completos de artigos selecionados de mais de 21.500 revistas internacionais, nacionais e estrangeiras, e 126 bases de dados com resumos de documentos em todas as áreas do conhecimento. <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁶ O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

⁷ O termo de autorização assinado encontra-se disponível no Apêndice B desta dissertação.

metáfora”, que não possui narrativa, apenas o texto básico. É preciso ressaltar que o formato “sem metáfora” já é padrão nas produções dos cursos para o projeto.

Ao escolher a opção “com metáfora”, o cursista acompanha a narrativa da Dona Ana, juntamente com o conteúdo didático do curso. A narrativa desenvolvida é simples e exemplifica o conteúdo do curso: conta-se a história da Dona Ana que está entristecida por estar se sentindo velha, solitária e inútil. Ao encontrar com Seu João, ele também desabafa sobre o mesmo sentimento. Porém, os dois, ao encontrarem com a Dona Maria, ficam sabendo por ela que há um programa na comunidade de esporte e lazer voltado para os idosos: o PELC/Vida Saudável. Incentivados por Dona Maria, Dona Ana e Seu João começam a participar e a se sentirem mais felizes e dispostos para realizar as atividades do dia a dia.

3.4. Criação e Inserção do Questionário no Curso

A terceira etapa teve por objetivo a criação e inserção de um questionário com o objetivo de analisar as justificativas dos cursistas quanto a preferência do formato de hipermídia escolhido.

Para a validação do questionário, foi realizado um pré-teste, no qual contou com a participação de integrantes do grupo de pesquisa do Grupo de Estudo de Metáforas, Modelos e Analogias na Tecnologia na Educação e na Ciência (GEMATEC), do qual a mestranda é integrante, que fizeram suas escolhas entre os dois formatos de hipermídia e responderam a um esboço do questionário. No entanto, observou-se que as respostas às questões dissertativas se apresentaram superficiais, não gerando dados que seriam fundamentais para a pesquisa. Foram feitas algumas sugestões para melhoria do questionário, as quais foram acatadas pela pesquisadora.

Além da realização da validação, ao consultar uma das tutoras selecionadas para o curso “Esporte, Lazer e Idosos”, já experiente com a tutoria de outros cursos ofertados pelo PELC, foi informado que é comum que os cursistas não respondam a questionários que possuem muitas questões dissertativas, sendo aconselhado maior uso de questões dicotômicas e de múltipla escolha.

Assim, após as validações realizadas, foi elaborado o modelo final⁸ do questionário, composto por 18 questões, compreendendo questões no formato múltipla escolha, dicotômicas e dissertativas, distribuídas em 4 itens: 1) Perfil; 2) Sobre a unidade 1 do curso esporte, lazer e idosos; 3) Relação com as tecnologias da informação e comunicação e 4) Sobre Metáfora.

As questões a serem respondidas pelos cursistas foram inseridas na ferramenta “Pesquisa” oriunda do AVA - Moodle e o *link* para acesso ao questionário ficou localizado após o *link* da Unidade 1 do curso, conforme demonstrado na Figura 2:

Figura 2 – Localização do questionário no AVA



Fonte: AVA do curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos”

As tutoras responsáveis pelas ofertas 26 e 27, foram orientadas sobre a possibilidade de se acessar dois formatos de hipermídia “com metáfora” e “sem metáfora”. Foi solicitado que incentivassem os cursistas a responderem o questionário da pesquisa, bem como acompanhá-los durante o preenchimento do questionário.

3.5. Levantamento e Análise dos Dados

Após a inserção das hipermídias e do questionário nas ofertas 26 e 27 do curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos”, essa etapa possui o objetivo de organizar e analisar os dados obtidos por meio das respostas dos cursistas no questionário.

⁸ O modelo do questionário utilizado está disponível no Apêndice A desta dissertação.

A oferta 26 obteve a entrada de 24 cursistas, dentre os quais, 7 concluíram o curso. E na oferta 27, obteve-se a entrada de 89 cursistas e 34 concluíram o curso.

Do total de cursistas da oferta 26, apenas 9 responderam ao questionário. E na oferta 27, dentre os cursistas, apenas 27 responderam. Assim, o número total de cursistas respondentes do questionário foi 36. Os dados foram coletados ao final de cada curso, por meio do relatório gerado automaticamente pela ferramenta Pesquisa. Os dados da oferta 26 foram coletados em 14 de novembro de 2017 e da oferta 27, em 06 de dezembro de 2017.

Para fins de organização dos dados e com o objetivo de preservar o anonimato, os cursistas foram identificados de acordo com as ofertas dos cursos, onde A representa a Oferta 26 e B representa a Oferta 27:

- Oferta 26: AC1, AC2, AC3, AC4, AC5, AC6, AC7, AC8 e AC9.
- Oferta 27: BC10, BC11, BC12, BC13, BC14, BC15, BC16, BC17, BC18, BC19, BC20, BC21, BC22, BC23, BC24, BC25, BC26, BC27, BC28, BC29, BC30, BC31, BC32, BC33, BC34, BC35 e BC36.

As planilhas geradas pela ferramenta Pesquisa foram organizadas e os dados tabulados e categorizados de acordo com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise de conteúdo é considerada uma das diferentes técnicas de organização e análise dos dados na pesquisa qualitativa e se constitui de várias outras técnicas em que se busca descrever o conteúdo enunciado no processo de comunicação, seja por meio de falas ou de textos (CAVALCANTE *et al*, 2014). Segundo Bardin (1977), o foco da análise de conteúdo está em qualificar as vivências do sujeito, assim como suas percepções sobre um objeto e seus fenômenos (BARDIN, 1977).

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados os dados coletados bem como as análises e reflexões sobre os mesmos.

4.1. Revisão da Literatura

Atualmente, muito se tem produzido sobre a educação *online*, devido às novidades e experiências obtidas com a Internet. No entanto, os estudos voltados para o uso da narrativa em hipermídias como material didático para educação *online* ainda são vagarosos, conforme a revisão da literatura realizada e demonstrada nessa seção.

Recorreu-se, inicialmente, à Plataforma da Scielo, utilizando as palavras-chave “educação *online* e narrativa”, com a condição de serem exibidas no título dos trabalhos. Porém, não houve nenhum resultado. Para novas tentativas, foram inseridas outras palavras-chave que envolvem a mesma temática como “educação a distância e narrativa”, “educação *online* e metáfora”, “educação a distância e metáfora”, “hipermídia e narrativa” e “hipermídia e metáfora”. Novamente, nenhum resultado foi encontrado.

Do mesmo modo, foi realizada a busca com todos os conjuntos de palavras-chave e com as condições apresentadas no Portal da CAPES e apenas a palavra-chave “hipermídia e narrativa” gerou resultado, havendo somente 2 (dois) artigos publicados, conforme apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 – Produções que apresentam as palavras-chave “hipermídia e narrativa”

Título:	Publicado em:	Assunto (s):
A hipermídia como expressão do conteúdo dramático em narrativa digital interativa: uma análise em livro digital interativo infantil	2015	Livro Digital Infantil; Hipermídia; Narrativa Digital Interativa; Comunicação. Filologia. Linguísticas; Linguagem e Literatura; Informação Tecnológica
Do game a galerias dinâmicas na narrativa jornalística hipermídia: análise do especial ‘A Batalha de Belo Monte’ da Folha de S. Paulo	2016	Narrativa Hipermídia; Interatividade; Ciberjornalismo; Jornalismo; Literatura (Geral); Linguagem e Literatura; Comunicação; Jornalismo e Comunicação.

Fonte: Dados coletados no Banco de Teses do Portal CAPES - 2017

Os dados coletados apresentam trabalhos que envolvem a literatura, porém, com viés diferentes, uma tratando da literatura infantil e a outra, sobre a literatura jornalística. Entretanto, nenhuma das duas pesquisas abordam a questão da hipermídia e a narrativa na educação *online* como material didático. Contudo, os dois trabalhos já demonstram a

utilização do termo “hipermídia” para conceituar o recurso que utiliza diversas mídias, como texto, áudio, imagens, entre outras, da mesma forma que é utilizado nesta pesquisa.

Também foi realizada a mesma busca por teses e dissertações na Biblioteca Digital BDTD. Foram encontradas 8 (oito) dissertações, apresentadas nas Tabelas 2, 3 e 4.

Tabela 2 – Produção que apresenta as palavras-chave “educação a distância e narrativa”

Título:	Publicado em:	Assunto (s):
A contribuição da narrativa transmídia para educação a distância	2014	Narrativa transmídia; Gênero digital; Ambiente virtual de aprendizagem.

Fonte: Dados coletados no BDTD - 2017

O trabalho sobre a contribuição da narrativa para a educação a distância é um dos poucos encontrados nesta revisão da literatura que se relaciona com o tema desta pesquisa. Sabendo que o uso do termo “transmídia” é também sinônimo para “hipermídia” e ao ler o resumo do trabalho, foi observado que seu conteúdo poderia contribuir para esta pesquisa, dando suporte na teoria sobre o uso da narrativa e da transmídia na educação *online*.

Tabela 3 – Produções que apresentam as palavras-chave “hipermídia e narrativa”

Título:	Publicado em:	Assunto (s):
O discurso narrativo na hipermídia	2007	Hipermídia; discurso; programação; intersigno; interatividade.
A rizomática aventura da hipermídia. Uma análise da narrativa no ambiente digital	2007	Democracia Digital; Hipertexto; Memória; Processos Narrativos; Web 2.0.
Estruturas narrativas da hipermídia: uso e interações contemporâneas	2008	Narrativa; Hipermídia; Tecnologia; Imersão; Ciberespaço; Multimídia interativa; Mídia digital.
Estruturas narrativas na hipermídia: aplicações metodológicas para objetos educativos filosófico-religiosos	2008	Hipermídia; Ciberespaço; Filosofia; Aprendizagem; Narrativa; Religião; Filosofia - Estudo e ensino; Multimídia interativa; Religião - Estudo e ensino; Multimídia interativa.
Narrativas em hipermídia e tipos de interação	2014	Hipermídia; imersão; interatividade; narrativa; narratividade.

Fonte: Dados coletados no BDTD - 2017

Dos trabalhos encontrados sobre hipermídia e narrativa, é possível observar que todas as temáticas colaboraram de alguma forma com a construção desta pesquisa, mesmo que não abordem o mesmo tema central. Pode-se destacar o trabalho cujo título “A rizomática aventura da hipermídia. Uma análise da narrativa no ambiente digital”, realizado em 2007, que aborda a utilização da narrativa na hipermídia em ambiente

digital. Ainda que o tema não esteja diretamente direcionado à educação, esse estudo contribuiu para a construção desta pesquisa.

Tabela 4 – Produções que apresentam as palavras-chave “hipermídia e metáforas”

Título:	Publicado em:	Assunto (s):
Um modelo para a elaboração colaborativa de conteúdos didáticos digitais que utilizem a metáfora de histórias em quadrinhos e recursos hipermídia	2009	Conteúdo didático digital; design instrucional, colaboração; educação a distância; CSCW; história em quadrinhos.
Metáforas conceituais para design de hipermídias	2014	Metáforas conceituais; Interfaces gráficas de usuário; Inovação; Agilidade.

Fonte: Dados coletados no BDTD - 2017

Dos trabalhos encontrados sobre hipermídia e metáforas, o estudo “Um modelo para a elaboração colaborativa de conteúdos didáticos digitais que utilizem a metáfora de histórias em quadrinhos e recursos hipermídia” foi o que mais se aproximou do tema desta pesquisa, pois aborda o uso do recurso hipermídia com metáfora como material didático na educação *online*.

Portanto, a tabela 5 apresenta o número total de trabalhos encontrados nas bibliotecas digitais, de acordo com as palavras-chaves estabelecidas.

Tabela 5 – Pesquisa nas Bibliotecas Digitais

Palavras-chave	SCIELO	CAPES	BDTD
“Educação <i>online</i> e narrativa”	0	0	0
“Educação a distância e narrativa”	0	0	1
“Educação <i>online</i> e metáfora”	0	0	0
“Educação a distância e metáfora”	0	0	0
“Hiperemídia e narrativa”	0	2	5
“Hiperemídia e metáfora”	0	0	2

Fonte: Dados da pesquisa

4.2. Produção das Hipermídias

Essa seção tem o objetivo de apresentar como foi planejada a janela para a realização da escolha do cursista e a produção dos dois formatos de hipermídias: “com metáfora” e “sem metáfora”, para a Unidade 1 do curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos”.

4.2.1. Janela de escolha

Para que o cursista pudesse realizar sua escolha por um dos formatos de hipermídia, foi inserido um *link* na Unidade 1 no AVA do curso em que, ao ser clicado, apresenta uma janela com as duas opções de formato, precedidas de uma orientação quanto à realização da escolha. Na oferta 26, a opção “com metáfora” é exibida ao lado esquerdo e a opção “sem metáfora” ao lado direito, conforme Figura 3.

Figura 3 – Janela para escolha do formato da hipermídia da oferta 26



Fonte: Janela da Oferta 26 do curso Esporte, Lazer e Idosos

Para que não ocorra o questionamento de uma suposta indução da escolha do cursista devido à disposição das opções apresentadas na janela, na oferta 27 foram invertidas as opções, onde a opção “sem metáfora” foi exibida do lado esquerdo e a “com metáfora” do lado direito, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Janela para escolha do formato da hipermídia da oferta 27



Fonte: Janela da Oferta 27 do curso Esporte, Lazer e Idosos

Caso o cursista optasse em trocar de formato escolhido, ele poderia fechar a janela, clicar no *link* novamente e realizar sua nova escolha.

4.2.2. Opção “com metáfora”

Ao escolher a opção “com metáfora”, o cursista acompanha a narrativa da Dona Ana mesclada ao conteúdo didático, conforme as figuras a seguir. Faz-se necessário ressaltar que em algumas telas, apenas a ilustração dá continuidade à narrativa junto ao conteúdo didático, como no caso das telas 25 e 29. E, em outros casos, encontra-se na mesma tela uma parte da narrativa e uma parte do conteúdo, como nas telas 7, 35 e 40. Além disso, as telas da narrativa não seguem uma numeração sequenciada, pois são intercaladas com outras telas de conteúdo didático.

Figura 5 – Tela 01 e capa da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 6 – Tela 02 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 7 – Tela 03 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 8 – Tela 07 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 9 – Tela 10 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 10 – Tela 11 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 11 – Tela 24 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 12 – Tela 25 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 13 – Tela 29 da opção “com metáfora”



ESPORTE, LAZER E IDOSOS

Unidade 01 - Aula 03 - Desafios sociais

Mesmo levando em conta apenas os dados demográficos, percebemos claramente que a área de estudos do envelhecimento humano precisa responder às consequências que os avanços da ciência conquistaram, e continuarão conquistando, com o aumento da longevidade, constituindo-se como um dos desafios da humanidade para o século XXI.

Clique no botão Avançar para continuar

Ajuda Tela: 29 / 89

Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 14 – Tela 34 da opção “com metáfora”



ESPORTE, LAZER E IDOSOS

Unidade 01 - Aula 04 - Novos velhos: Surgimento da terceira idade?

Durante seu passeio, dona Ana ainda cabisbaixa, senta-se em um banco na praça para refletir um pouco mais. Alguns minutos depois, Seu João, seu amigo de juventude, aparece e, feliz com o encontro, fica em sua companhia.

Ao perceber que dona Ana estava triste, pergunta o que se passa e ela conta sobre o fato de estar se sentindo velha e sozinha.

O que se passa, dona Ana?

Clique no botão Avançar para continuar

Ajuda Tela: 34 / 89

Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 15 – Tela 35 da opção “com metáfora”



Esporte, Lazer e Idosos
Unidade 01 - Aula 04 - Novos velhos: Surgimento da terceira idade?

Seu João diz que a entende perfeitamente, pois também se sentia dessa forma e que, antigamente, esta etapa da vida era mais valorizada.

O crescimento da estimativa de vida não correspondeu ainda a uma valorização das pessoas idosas. Em nossa cultura ocidental convivem os sentidos positivos e negativos perante o envelhecimento, mas certamente são estes últimos que estão com mais peso nas últimas décadas.

Em tempos anteriores os valores da sabedoria, experiência, ternura, tranquilidade, serenidade e compaixão, por exemplo, eram os baluartes das pessoas mais velhas e, por extensão, valores dos que com eles conviviam e deles recebiam a experiência e testemunho de vida.

Clique no botão Avançar para continuar

Ajuda Tela: 35 / 89

Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 16 – Tela 40 da opção “com metáfora”



Esporte, Lazer e Idosos
Unidade 01 - Aula 05 - Desafios emocionais

Depois de conversarem sobre o que sentiam em relação à chegada da velhice, seu João conta para dona Ana que muitas vezes foi julgado como incapaz de realizar qualquer tipo de atividade e isso o deixava triste e menos incentivado a fazer o que gostava.

É comum na sociedade atual rotular os mais velhos como dementes ou cognitivamente prejudicados e isso pode ser explicado pelo desconhecimento de algumas pessoas.

A saúde mental do idoso não segue necessariamente o mesmo caminho de deterioração do corpo físico.

Clique no botão Avançar para continuar

Ajuda Tela: 40 / 89

Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 17 – Tela 43 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 18 – Tela 47 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 19 – Tela 54 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 20 – Tela 55 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 21 – Tela 63 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 22 – Tela 87 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

É possível observar que as telas que apresentam a narrativa não são sequenciadas, ou seja, não possuem numeração contínua. Isso se deve ao fato de que entre essas telas há outras com o conteúdo didático do curso. Para demonstrar como a sequência de telas

é visualizada pelo cursista, considera-se pertinente apresentar as primeiras 7 (sete) telas da opção “com metáfora”, de acordo com as figuras a seguir.

Figura 23 – Tela 01 e capa da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 24 – Tela 02 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 25 – Tela 03 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 26 – Tela 04 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 27 – Tela 05 da opção “com metáfora”



ESPORTE, LAZER E IDOSOS

Unidade 01 - Aula 01 - Ser velho...

Menu

Geralmente, quando ouvimos ou chamamos alguma coisa de velha quase sempre nos vem à mente algo que não é mais útil, que está fora de moda, desgastado, estragado e que precisa ser descartado, ou restaurado.

É fato que algo velho não nos interessa, não tem valor, diferente de algo antigo ou uma antiguidade, essa sim, remete a preciosidade, com valor simbólico afetivo e com significados.

Lamentavelmente, ser uma pessoa velha nas condições dos objetos sem valor, não é nada bom. É estar fora da sociedade, ser descartado como cidadão, é perder o seu lugar, é ser invisível para a família, é ser improdutivo e, portanto, precisa ser descartado.

Clique no botão Avançar para continuar

Ajuda Tela: 5 / 89

Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 28 – Tela 06 da opção “com metáfora”



ESPORTE, LAZER E IDOSOS

Unidade 01 - Aula 01 - Ser velho...

Menu

Assim, a velhice não é bem-vinda, pois o velho representa a vulnerabilidade e a finitude do ser humano, o que para um jovem ou adulto é algo ainda distante de seus pensamentos, embora seja uma realidade inevitável.

Eles preferem, pelo menos por enquanto, não entrar em contato com a velhice, visto que ela representa a perda de todos os prazeres que a vida proporciona.

Clique no botão Avançar para continuar

Ajuda Tela: 6 / 89

Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 29 – Tela 07 da opção “com metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

4.2.3. Opção “sem metáfora”

Na opção “sem metáfora”, o cursista tem acesso a todo o conteúdo didático da mesma forma que a opção “com metáfora”, porém, não há narrativa como pano de fundo, conforme as cinco primeiras telas do curso demonstradas nas figuras apresentadas a seguir.

Figura 30 – Tela 01 e capa da opção “sem metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 31 – Tela 02 da opção “sem metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 32 – Tela 03 da opção “sem metáfora”



ESPORTE, LAZER E IDOSOS
Unidade 01 - Aula 01 - Ser velho...

Geralmente, quando ouvimos ou chamamos alguma coisa de velha quase sempre nos vem à mente algo que não é mais útil, que está fora de moda, desgastado, estragado e que precisa ser descartado, ou restaurado.

É fato que algo velho não nos interessa, não tem valor, diferente de algo antigo ou uma antiguidade, essa sim, remete a preciosidade, com valor simbólico afetivo e com significados.

Lamentavelmente, ser uma pessoa velha nas condições dos objetos sem valor, não é nada bom. É estar fora da sociedade, ser descartado como cidadão, é perder o seu lugar, é ser invisível para a família, é ser improdutivo e, portanto, precisa ser descartado.

Clique no botão Avançar para continuar

Ajuda Tela: 3 / 83

Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 33 – Tela 04 da opção “sem metáfora”



ESPORTE, LAZER E IDOSOS
Unidade 01 - Aula 01 - Ser velho...

Assim, a velhice não é bem-vinda, pois o velho representa a vulnerabilidade e a finitude do ser humano, o que para um jovem ou adulto é algo ainda distante de seus pensamentos, embora seja uma realidade inevitável.

Eles preferem, pelo menos por enquanto, não entrar em contato com a velhice, visto que ela representa a perda de todos os prazeres que a vida proporciona.

Clique no botão Avançar para continuar

Ajuda Tela: 4 / 83

Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Figura 34 – Tela 05 da opção “sem metáfora”



Fonte: Curso online “Esporte, Lazer e Idosos”

Após a escolha do formato pelos cursistas, ficou disponível para acesso no AVA do curso, um *link* denominado como “Participe da Pesquisa” no qual estava implementado o questionário. A participação dos cursistas era facultativa, não sendo considerado no aproveitamento do curso. A coleta de dados e análise das respostas dos cursistas no questionário está apresentada no tópico a seguir.

4.3. Coleta e Análise dos Dados

De acordo com o descrito na metodologia, do total do número de cursistas participantes, das ofertas 26 e 27, apenas 36 responderam ao questionário.

Para fins de organização da apresentação dos dados coletados e a realização da análise das respostas, este tópico foi dividido em seções de acordo com as categorias apresentadas no questionário, sendo: 1) Perfil; 2) Sobre a unidade 1 do curso esporte, lazer e idosos; 3) Relação com as tecnologias da informação e comunicação e 4) Sobre Metáfora.

4.3.1. Perfil

O primeiro item do questionário teve como finalidade conhecer o perfil dos participantes da pesquisa. Buscou-se saber o nome, gênero, idade, formação e atividade profissional dos cursistas.

Do Nome

A Questão 01 solicitou o nome do cursista, porém não era considerada obrigatória. Entretanto, conforme já destacado, o próprio sistema do Moodle é programado para que a ferramenta Pesquisa, ao gerar a planilha com as respostas, apresente automaticamente o nome dos cursistas que a responderam, contribuindo apenas para a organização da categorização dos cursistas, mantendo, portanto, o anonimato.

Do Gênero

A Questão 02 procurou identificar o número de mulheres e de homens participantes do curso. Os dados mostraram que o número de participantes de gêneros opostos foi aproximado, sendo 19 mulheres e 17 homens.

Da Idade

A Questão 03 teve como objetivo identificar a faixa etária dos cursistas. A Tabela 5 apresenta a distribuição dos cursistas por faixa etária.

Tabela 6 – Distribuição dos cursistas por faixa etária

Faixa Etária	15 – 24	25 – 34	35 – 44	45 – 54
Número de Cursistas	2	14	12	8

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados apresentados, pode-se observar que a maior concentração dos cursistas está na faixa etária compreendida de 25 a 44 anos. Perfazendo um total de 26 dos 36 respondentes ao questionário. Este dado está em consonância com o que foi exposto por Paloff e Pratt (2004), sobre o perfil “típico” do estudante *online*, sendo geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos. Os dados também corroboram com os que foram apresentados pelo Censo EaD.BR 2016, no qual os cursos totalmente a distância têm uma alta incidência de estudantes nas faixas de 26 a 30 anos (29%) e 31 a 40 anos (37%), que somados resultam em 66%. Nesta pesquisa, os valores da faixa etária de 25 a 44 anos estão próximos ao Censo, contabilizando 72% dos participantes.

Se considerarmos que nessa pesquisa a faixa etária está ampliada até 44 anos podemos considerar que os números percentuais são coincidentes.

Da Formação Acadêmica

A Questão 04 buscou identificar sobre a formação acadêmica dos cursistas, pois como se trata de um curso livre, não se exigia qualquer tipo de formação. Este dado seria relevante ao analisar as respostas quanto ao uso da narrativa. Os dados mostraram que entre os que responderam o questionário, todos possuíam pelo menos Ensino Médio Completo, como mostra a Tabela 6.

Tabela 7 – Distribuição dos cursistas de acordo com o grau de instrução

Formação	Ensino Médio Completo	Superior Incompleto	Superior Completo
Número de Cursistas	2	5	29

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme pode-se observar na Tabela 6, dos 36 respondentes, 2 cursistas possuíam apenas o Ensino Médio Completo, 5 com Superior Incompleto e 29 cursistas possuíam curso Superior Completo. Dentre os que são graduados, 21 dos 29 possuem pelo menos especialização, conforme mostra a Tabela 7.

Tabela 8 – Distribuição dos cursistas que possuem Pós-Graduação

Formação Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado
Número de Cursistas	17	2	1	1

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 7, dos 21 cursistas com Pós-Graduação, 17 possuíam especialização, 2 possuíam títulos de mestrado, 1 de Doutorado e 1 de Pós-Doutorado.

De acordo com os dados apresentados, é possível observar que, mesmo sendo a minoria, a participação de cursistas com formação de Doutorado e Pós-Doutorado é considerável. Em conversa informal com a coordenação do Projeto de Formação PELC/Vida Saudável, obteve-se a informação de que os cursistas com esse nível de formação acadêmica buscam a realização dos cursos do PELC com o objetivo de aprimorarem seus conhecimentos em suas áreas de atuação.

Da Atividade Profissional

A Questão 05 teve como objetivo identificar a atividade profissional exercida pelos cursistas respondentes da pesquisa. Os dados estão descritos na Tabela 8.

Tabela 9 – Distribuição das atividades profissionais dos cursistas

Atividade Profissional	Número de Cursistas
Conselheiro tutelar	1
Educador(a) educação física	3
Eletricista	1
Estudante	1
Fiscal de trânsito	1
Funcionário público	1
Gerente financeiro	1
Guarda municipal	1
Instrutora de zumba	1
Monitor de academia	1
<i>Personal trainer</i>	1
Professora/Professor	4
Professora/Professor de Educação Física	11
Professora e coordenação do núcleo PELC	1
Profissional de ed. Física	4
Profissional de recreação e eventos	1
Recepcionista	1
Vendedor	1

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da Tabela 8 mostram que há uma grande diversidade quanto a área de atuação, apresentando 18 diferentes tipos de atividade profissional. Entretanto, dos 36 sujeitos da pesquisa, 22 são profissionais e professores de Educação Física. Esse número significativo pode ser explicado pelo fato do Projeto de Formação PELC/Vida Saudável priorizar as vagas disponíveis a estes profissionais nos cursos *online*.

Os dados obtidos na pesquisa corroboram com Moore e Kearsley (2007), que apontam que a razão mais comum em realizar um curso desta modalidade, consiste em desenvolver ou aperfeiçoar o conhecimento necessário para a atividade profissional e que a maioria dos adultos que realizam cursos *online* já possuem experiência e muitos buscam ampliar seus conhecimentos nas áreas que atuam.

4.3.2. Sobre a Unidade 1 do Curso Online “Esporte, Lazer e Idosos”

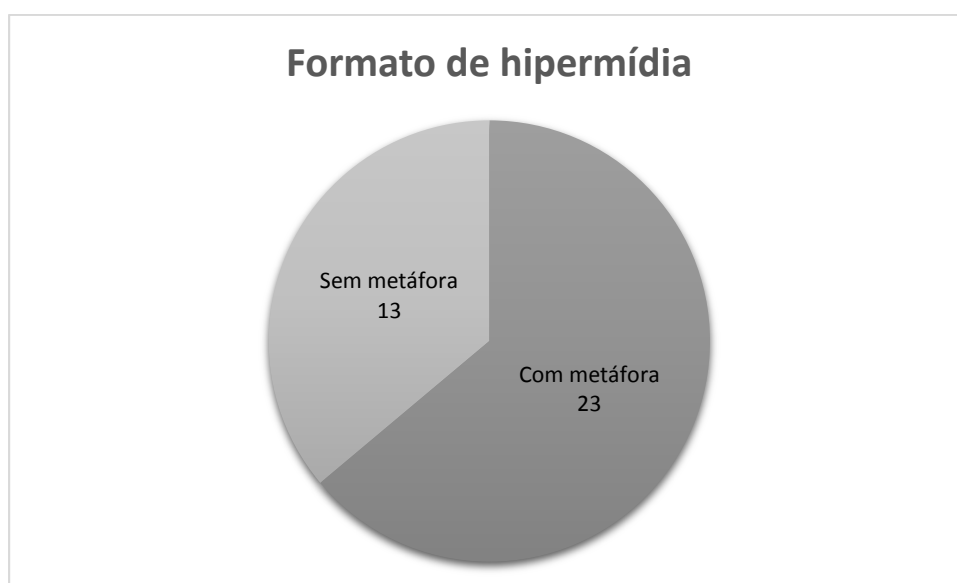
O segundo item do questionário contemplou questões sobre a escolha do formato de hipermídia pelos cursistas. Desta forma, na sequência, foram apresentadas questões dicotômicas e de múltipla escolha obrigatórias e questões discursivas facultativas.

As primeiras questões, tiveram como objetivo identificar a preferência dos cursistas sobre os formatos de hipermídia e o porquê.

Da Escolha

A Questão 06 teve como objetivo identificar o formato de hipermídia mais escolhido pelos cursistas. As respostas obtidas foram apresentadas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Formato de hipermídia



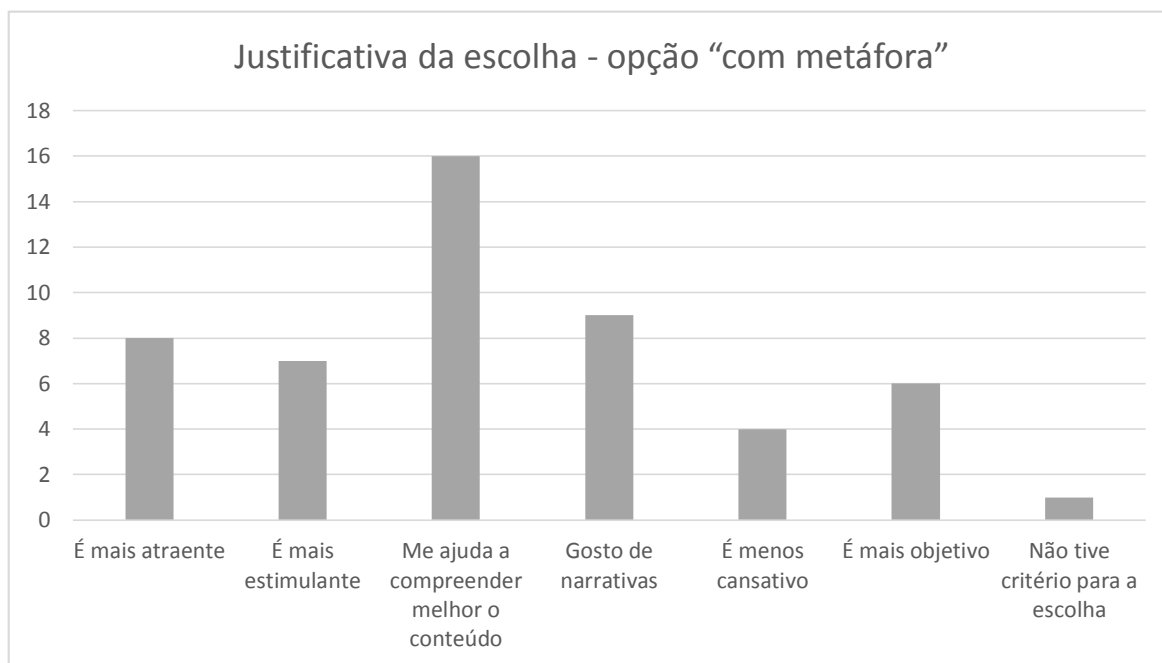
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentados no Gráfico 1 mostram que 23 dos 36 cursistas que responderam ao questionário preferiram acessar o formato “com metáfora”. Ou seja, o equivalente a aproximadamente 64%. E os outros 13 optaram pelo formato “sem metáfora”.

A Questão 07 buscou identificar o motivo pelo qual os cursistas fizeram suas escolhas. Cabe destacar que nessa questão, foi permitido marcar mais de uma opção.

Para apresentar as respostas dadas a essa questão, optou-se em separá-las nos gráficos 2 e 3, para melhor entendimento. O Gráfico 2 mostra as opções marcadas pelos cursistas que escolheram a opção “com metáfora”.

Gráfico 2 – Justificativa da escolha – opção “com metáfora”

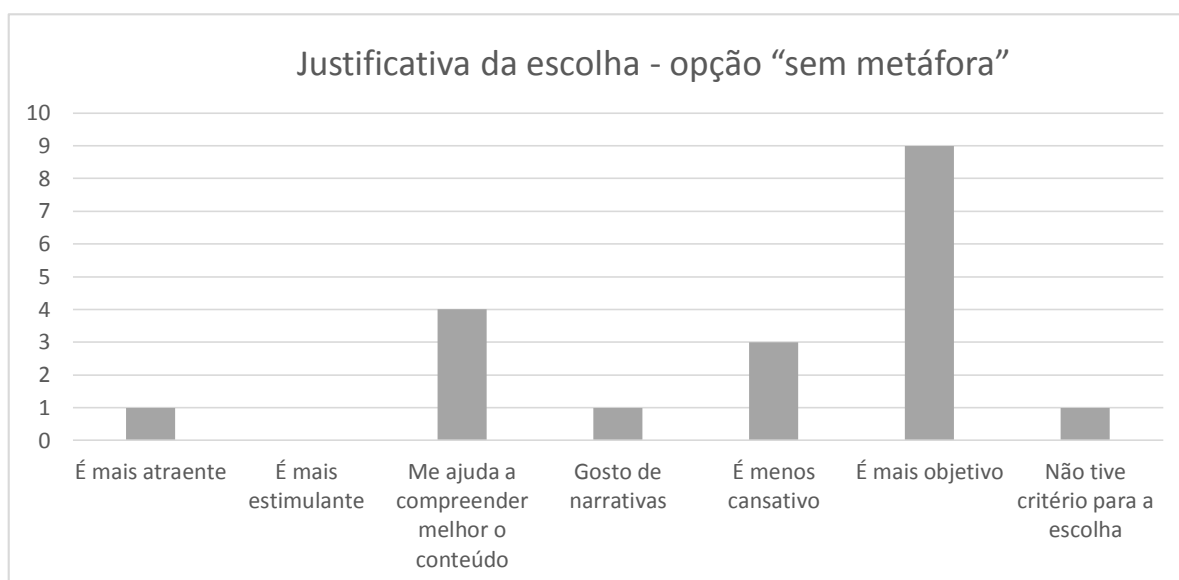


Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 2, das opções marcadas pelos cursistas, 16 consideraram que a mesma ajuda a compreender melhor o conteúdo, 9 apontaram que gostam de narrativas, 8 o consideraram mais atraente, 7 acreditam que é mais estimulante, 6 cursistas declararam que é mais objetivo, 4 afirmaram que é menos cansativo e, apenas 1 cursista apontou que não teve critério para acessar o formato escolhido.

O Gráfico 3 mostra as opções marcadas pelos cursistas que escolheram a opção “sem metáfora”.

Gráfico 3 – Justificativa da escolha – opção “sem metáfora”



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 3, das opções marcadas pelos cursistas, 9 o consideraram mais objetivo, 4 afirmaram que ajuda a compreender melhor o conteúdo, 3 acreditam que é menos cansativo, 1 o considerou mais atraente, 1 afirmou que gosta de narrativas e 1 cursista apontou que não teve critério para a escolha.

Ao comparar os dois gráficos, é possível observar que os cursistas que preferiram acessar o curso “com metáfora” o consideraram “mais atraente” e que “ajuda a compreender melhor o conteúdo”. Por outro lado, os cursistas que selecionaram o item “mais objetivo” foram aqueles que preferiram acessar o curso “sem metáfora”. Cabe destacar que durante a análise foi observado também que um dos cursistas que escolheu a opção “sem metáfora”, ao justificar sua escolha, selecionou a opção “gosto de narrativas”, manifestando uma contradição sobre o tipo de escolha que fez, sendo que não há narrativa na opção “sem metáfora”. A partir dessa contradição não se sabe se o cursista se equivocou ao selecionar a opção “gosto de narrativas” ou ao selecionar o formato “sem metáfora”.

A Questão 08, de característica discursiva e facultativa, teve como objetivo identificar a justificativa dos cursistas quanto à escolha do formato “com metáfora” ou “sem metáfora”. Dos 23 cursistas que escolheram a opção “com metáfora”, somente 13 justificaram suas escolhas. Dentre suas respostas, foi possível observar que 9 cursistas consideraram o uso da metáfora como auxílio para a compreensão do tema abordado. Pode-se observar essa afirmativa, conforme demonstrado pelo cursista BC13: “Cria uma

interação entre conteúdo e exemplos melhorando meu entendimento da disciplina.” (BC13).

Alguns cursistas também fizeram associações com a prática sua prática profissional, como pode ser observado com o relato deixado pelo cursista BC26: “Durante qualquer leitura já é hábito fazer associações com momentos vividos por mim ou relatados por outra pessoa, isso facilita a compreensão e aplicação do conteúdo” (BC26).

A justificativa do cursista BC12 também confirma que a opção “com metáfora” torna o conteúdo mais agradável e contribui com a sua compreensão: “Eu li os dois! E achei o texto com metáforas mais agradável a leitura e compreensão!” (BC12).

Dos 13 cursistas que fizeram opção pelo formato “sem metáfora”, somente 5 justificaram suas escolhas. 3 deles apontaram o tempo como razão pela escolha, conforme o que foi apontado nas justificativas dos cursistas BC10, BC14 e BC15:

“Como não teria muito tempo para o curso, achei que essa fosse a melhor opção.” (BC10)

“O motivo da escolha foi o tempo para realizar as tarefas. Essa semana foi muito corrida e mal tive tempo para me dedicar. Por mais que eu goste de uma narrativa, optei pelo caminho entendido pelo mais curto.” (BC14)

“Com a rotina do dia a dia fica mais difícil a disponibilidade de tempo para a leitura.” (BC15)

De acordo com as justificativas apresentadas, pode-se observar que a falta de tempo apontada pelos cursistas provavelmente não está relacionado ao conteúdo do curso em si, mas possivelmente com suas atividades profissionais e pessoais extra curso.

Conforme já apontado anteriormente, foram encontradas contradições nas respostas de alguns cursistas. Na Questão 08 não foi diferente. Dos 13 cursistas que escolheram o formato “sem metáfora”, 2 justificaram suas respostas se referindo à narrativa como facilitação da aprendizagem e considerando seu uso mais atraente. Essas afirmações podem ser observadas nas justificativas dos cursistas BC16 e BC35:

“As aulas ilustradas deixam os estudos mais dinâmicos e facilitam a aprendizagem.” (BC16)

“Acostumado a ler artigos, e achei interessante a sequência, despertando a curiosidade a cada aula.” (BC35)

De acordo com as justificativas apresentadas, pode-se observar que os cursistas BC16 e BC35 expressam sobre a contribuição da narrativa para a aprendizagem e como se sentiram atraídos pela narrativa.

A Questão 09 teve como objetivo identificar como os cursistas realizaram suas escolhas quanto ao formato da hipermídia, ou seja, entender a atitude dos cursistas em selecionar uma das opções de hipermídias apresentadas. A Tabela 9 mostra as respostas da Questão 09:

Tabela 10 – Forma da escolha

Como foi feita a escolha	Número de cursistas
Analisei as duas opções e fiz a minha escolha	32
Acessei a primeira opção que apareceu	2
Acessei primeiro uma opção, mas mudei de ideia e escolhi a outra	2

Fonte: Dados da pesquisa

Nos dados apresentados na Tabela 9, 32 dos 36 cursistas analisaram as duas opções antes de escolher uma delas, 2 acessaram a primeira opção que apareceu e 2 acessaram primeiro uma opção, mas mudou de ideia e escolheu a outra. Isso mostra que não haveria necessidade da alternância das posições das opções, pois a posição não influenciou. Somente 2 cursistas acessaram a primeira opção que apareceu.

Da Narrativa da D. Ana

As questões de 10 a 13 não eram obrigatórias, pois apenas os cursistas que acessaram o curso “com metáfora” conseguiriam respondê-las. Contudo, alguns optantes pelo formato “sem metáfora” também as responderam, apresentando contradições quanto ao formato que afirmam ter escolhido.

A Questão 10 teve como objetivo identificar se a narrativa da Dona Ana conseguiu exemplificar o conteúdo didático. Todos os 23 cursistas que escolheram o formato “com metáfora” responderam que sim. Além disso, 5 cursistas que escolheram o formato “sem metáfora” também responderam que “sim”, o que sinaliza uma contradição quanto ao formato escolhido. Dentre esses cursistas, foi identificado o cursista BC35 que havia selecionado a opção “gosto de narrativas” na Questão 07, comprovando sua contradição por ter respondido que optou pelo formato “sem metáfora”.

A Questão 11, de cunho optativo, buscou identificar a justificativa dos cursistas sobre suas respostas dadas à Questão 10. Dos 13 que justificaram, todos concordaram que

a narrativa consegue exemplificar de forma satisfatória o conteúdo. Dentre estes, destacam-se as justificativas dos cursistas AC4, AC8 e BC36:

“Certamente, pois explica de maneira bem clara a transição do processo fisiológico do envelhecimento natural ao longo da vida.” (AC4)

“Sim, pois nas interações que teve com os outros personagens mostrou bem claro todas as situações e algumas possibilidades de como lidar com as situações apresentadas.” (AC8)

“Pois além de explicar o conteúdo, exemplificou de forma simples do que se trata e como acontece em nosso cotidiano e não percebemos somente com os textos.” (BC36)

Nas justificativas apresentadas pode-se observar que os cursistas conseguem identificar a proposta do uso da metáfora em narrativas, que é estabelecer uma relação com os personagens, sua história e sua vida, corroborando com o que Cândido (1994) afirma que o processo metafórico se constrói à medida que a narração, além de referir-se objetivamente à vida do personagem, vai progressivamente estabelecendo associações inesperadas entre tempos, espaços e valores os mais diversos, segundo uma lógica decorrente de uma interpretação particular do leitor (CÂNDIDO, 1994).

O cursista BC26 também afirma que a narrativa conseguiu exemplificar o conteúdo didático e apresenta em sua justificativa a relação da narrativa com sua prática profissional: “D. Ana lembrou-me de diversas mulheres que atendo no programa em que trabalho e cada momento de sua história foi bem relacionado ao conteúdo” (BC26).

Dos 13 cursistas que escolheram a opção “sem metáfora”, 4 responderam à Questão 11, justificando que a narrativa conseguiu exemplificar o conteúdo. Destacam-se as justificativas dos cursistas BC28 e BC35:

“As histórias me ajudaram a entender melhor o conteúdo.” (BC28)

“Tem um contexto para expor os fatos.” (BC35)

Pode-se observar que as justificativas apresentadas por esses cursistas comprovam a contradição com o formato escolhido. Cabe destacar que eles também confirmam que a narrativa conseguiu exemplificar o conteúdo contribuindo para um melhor entendimento.

A Questão 12 teve como objetivo investigar se a história da Dona Ana propiciou maior compreensão do conteúdo. Todos os 23 cursistas que escolheram a opção “com metáfora” responderam que “sim”. Dos 13 cursistas que escolheram a opção “sem metáfora”, 6 responderam à esta questão, 5 marcaram a opção “sim” e apenas o cursista

BC35, selecionou a opção “não”. Infelizmente não foi possível entrevistá-lo posteriormente, ficando um questionamento: afinal, o que teria ele para esclarecer e favorecer melhoria do processo?

A Questão 13 buscou analisar a justificativa dos cursistas quanto às suas respostas à Questão 12. Dos 23 cursistas que escolheram a opção “com metáfora”, 12 confirmaram em suas justificativas que a história da Dona Ana propiciou maior compreensão do conteúdo, conforme apresentado pelos cursistas AC4, AC8 e BC36:

“Sim, pois conhecendo o processo de envelhecimento temos condições de enfrentar os desafios que a vida humana nos apresentar e tenta-la viver da melhor maneira possível” (AC4).

“Sim, pois nas interações que teve com os outros personagens mostrou bem claro todas as situações e algumas possibilidades de como lidar com as situações apresentadas” (AC8).

Pois há uma associação nesse caso eu imaginei a dona Ana sendo uma senhora que vejo todos os dias e consegui associar o que o texto trazia ao fato comum” (BC36).

De acordo com as justificativas apresentadas, os cursistas afirmam que a história da Dona Ana contribuiu para a compreensão do conteúdo didático. Dessa forma, a narrativa teve sua função resultando numa ferramenta pedagógica provavelmente eficiente e motivadora ao estudante, conforme explicado por Carvalho (2008).

Dos 13 cursistas que escolheram a opção “sem metáfora”, 5 responderam à Questão 13 afirmando que a história da Dona Ana propiciou maior compreensão do conteúdo, conforme as justificativas apresentadas pelos cursistas AC3 e BC16:

“É uma maneira mais simples para o entendimento, onde fica tudo mais claro.” (AC3)

“As ilustrações facilitaram a fixação do conteúdo.” (BC16)

Pode-se observar que as duas justificativas mostram a contradição de suas escolhas. No entanto, corroboram no sentido de que a narrativa contribuiu para uma melhor compreensão do conteúdo didático proposto.

4.3.3. Relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação

O terceiro item do questionário buscou identificar a relação dos cursistas com as tecnologias da informação e comunicação, com a finalidade de entender se as suas

escolhas foram baseadas também em sua familiaridade com o recurso utilizado. Para isso, houveram duas questões obrigatórias, uma dicotômica e outra de múltipla escolha.

A Questão 14 teve como objetivo investigar se os cursistas possuem internet em suas casas. Dos 36 cursistas, 34 responderam que possuem e apenas 2 responderam que não possuem internet em casa. Esses dados corroboram com os dados apresentados pela pesquisa do CETIC realizada em 2016, na qual foi verificado que 36,7 milhões de domicílios brasileiros possuem acesso à internet.

A Questão 15, por sua vez, buscou identificar a frequência do acesso à internet pelos cursistas. Das respostas obtidas, 35 dos 36 cursistas afirmaram que acessam a internet frequentemente e apenas 1 cursista afirmou que raramente acessa à internet. Esse número está em consonância com Silva (2003), que afirma que não há como negar que a tendência é ser e estar *online*.

4.3.4. Sobre Metáfora

O quarto e último item do questionário buscou investigar sobre o conhecimento dos cursistas relativo à Metáfora, com o objetivo de analisar se foi a partir do conhecimento do termo que o levou a fazer sua escolha. Este item apresenta 3 questões obrigatórias, 1 dicotômica, 1 discursiva e 1 mista.

A Questão 16 buscou investigar se os cursistas sabiam o que era metáfora. As respostas foram unânimes, ou seja, todos os cursistas afirmaram saber e conhecer o que é metáfora.

A Questão 17 solicitou que os cursistas descrevessem com suas próprias palavras o que é metáfora. Dos 36 cursistas, somente 23 responderam a esta questão. Dentre eles, 11 afirmaram que a metáfora é uma figura de linguagem ou sentido figurado. Destacam-se os textos deixados pelos cursistas AC2 e AC5:

“É uma figura de linguagem e consegue de forma simples de descrever uma situação” (AC2).

“É uma figura de linguagem onde se usa uma palavra ou uma expressão em um sentido que não é muito comum” (AC5).

É possível observar nas justificativas apresentadas, que os cursistas que consideram a metáfora como figura de linguagem, deve-se possivelmente ao fato de que este termo é

tratado na gramática da língua portuguesa, sustentando a ideia de transposição, conforme destacado por D'onofrio (1980).

Outros 6 cursistas responderam que a metáfora é a transferência de significados de uma palavra para outra, ou a designação de uma palavra mediante outra com significados semelhantes, conforme apresentado como exemplo, pelos cursistas BC21, BC22 e BC35:

“É um artifício capaz de promover uma transferência de significado de um vocábulo para outro” (BC21).

“Designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança (p.ex., ele tem uma vontade de ferro, para designar uma vontade forte, como o ferro)” (BC22).

“É a comparação de palavras em que um termo substitui outro” (BC35).

Os conceitos apresentados pelos cursistas corroboram com a ideia apontada por Vieira (2008), onde a metáfora é definida como a comparação implícita entre dois elementos, a partir do qual buscam-se semelhanças com outro, considerado desconhecido.

Os cursistas AC1 e BC15 consideram a metáfora como uma forma de exemplificar o conteúdo, tornando-o mais didático, conforme o texto deixado por eles:

“Na minha opinião metáfora são artifícios linguísticos que podem ser utilizados pedagogicamente, para tornar um assunto mais didático e proporcionar melhor entendimento ao receptor da mensagem.” (AC1)

“Seria exemplificar o conteúdo.” (BC15)

As justificativas apresentadas pelos cursistas vão ao encontro do que foi apresentado por Cerqueira *et al* (2014) que afirmam que “buscamos recursos metafóricos para expressar sentimentos, conceitos, ideias, para comunicar emoções, construir sentidos” (CERQUEIRA *et al*, 2014, p. 24)

A Questão 18 teve como objetivo obter mais informações dos cursistas sobre o uso de metáforas, questionando se há algo mais a acrescentar ou comentar, ou seja, trata-se de uma abertura para que o sujeito se expressasse com liberdade sobre algum tópico do qual não se questionou, dando-lhe a oportunidade de se manifestar sobre algo que não lhe foi perguntado. Para tanto, foi dada a opção “não”, caso não tivesse e “sim” caso tivesse seguida de um espaço para o cursista descrever.

Dos 36 cursistas, 20 marcaram a opção “sim” e justificaram que o uso da metáfora contribuiu com o aprendizado e entendimento do conteúdo do curso. Pode-se confirmar essa afirmativa, pelos textos deixados pelos cursistas AC4, BC12, BC21, BC24 e BC36:

“Com o uso da metáfora ficou mais explícito o entendimento do conteúdo e abordagem muito mais reflexiva” (AC4).

“Metaforicamente falando, a metáfora nos proporciona trabalhar e tratar um determinado assunto ou situação importante, as vezes grave, com clareza e leveza sem comprometimento do aprendizado ou da mensagem passada” (BC12).

“O uso de metáfora auxilia na compreensão de conteúdos complexos, além de facilitar a aprendizagem de crianças em idade escolar” (BC21).

“As metáforas me ajudam a compreender melhor e fixar o conteúdo” (BC24).

“É uma forma de exemplificar e tornar a linguagem mais interessante, é um convite ao leitor para participar do contexto” (BC36).

Pode-se observar que nas justificativas apresentadas, os cursistas entendem que o uso da metáfora facilita o entendimento do conteúdo, contribui para o aprendizado e torna a linguagem mais interessante.

De acordo com o texto deixado pelo cursista BC26, é possível observar também que houve o entendimento do objetivo do uso da narrativa na opção “com metáfora”:

“Acredito que o uso de metáforas no caso desse curso se refira a relacionar uma história ao conteúdo, ou seja, buscar pontos semelhantes e comuns” (BC26).

A justificativa apresentada está em consonância com o objetivo das metáforas nas narrativas, que se apresentam como suporte para promover a fluidez do imaginário do leitor, possibilitando que este compreenda o significado da mensagem que se deseja transmitir (GALVÃO, 2005).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da revisão bibliográfica apresentada neste estudo, é possível observar que há uma gama de temáticas em outras áreas que envolvem o assunto sobre o uso das narrativas em hipermídia, que podem contribuir para o incentivo da inserção desse recurso na educação *online*. No entanto, ainda são raros os estudos voltados para o uso da narrativa em hipermídias como material didático para a educação *online*. Por isso, justifica-se a necessidade de aprofundar nesse tema que é tão relevante na busca de uma educação *online* de qualidade.

Nesta pesquisa, diante da análise das escolhas feitas pelos cursistas, relativo aos dois formatos de hipermídia apresentados no curso *online* “Esporte, Lazer e Idosos”, verificou-se que a maioria dos cursistas que participaram, respondendo ao questionário, optou pelo formato “com metáfora”, justificando que a escolha foi motivada devido à contribuição da narrativa para a exemplificação e compreensão do conteúdo didático.

Além disso, os cursistas que optaram por esse formato relataram que o motivo pelo qual fizeram suas escolhas, foi por o considerarem mais atraente, mais estimulante e por gostarem de narrativas. Alguns também relataram que conseguiram relacionar suas práticas profissionais com a narrativa, contribuindo para o aprendizado.

Os resultados da pesquisa e os relatos dos cursistas corroboram com o que foi apresentado na teoria sobre a motivação necessária dos estudantes em um curso *online*. O uso da narrativa com metáfora em hipermídias pode ser, portanto, uma opção para possibilitar essa motivação, contribuindo para o entendimento do conteúdo didático e possibilitando, por meio do recurso hipermídia, a interatividade necessária.

Faz-se necessário destacar que os gestores de cursos *online* devem se atentar a essas contribuições e zelar por uma produção de qualidade, para que o estudante, além de aprender, se sinta atraído e satisfeito com o curso.

Quanto aos cursistas que optaram pelo formato “sem metáfora”, pôde-se observar que a maioria justificou sua escolha devido à falta de tempo e a busca pela objetividade.

Esse fato também deve ser levado em conta pelos gestores, pois ao planejar um curso *online*, deve-se considerar qual o público alvo que deseja atingir e se realmente o uso de narrativas com metáfora será interessante. Dessa forma, é importante ressaltar que também se faz necessário disponibilizar ao estudante mais de uma opção de formato de

material didático. Dessa forma, possivelmente, a formação do sujeito será potencializada de acordo com seu perfil de aprendiz.

Enfim, neste estudo houveram pontos que não foram identificados devido à limitação do tempo, dentre outras dificuldades ao longo da pesquisa, reconhecendo-se que não foi possível aprofundar. Há, portanto, muito o que investigar nesta área, contribuindo para o desenvolvimento de cursos *online* de qualidade que proporcionem cada vez mais aprendizagem e que os estudantes se sintam satisfeitos. Espera-se também que este estudo possa contribuir para futuras pesquisas sobre a produção de materiais didáticos para cursos *online* e o uso de narrativas com metáforas em hipermídias.

6. REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EaD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2016. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf Acesso em: 10 out. 2017.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p.327-340, dez. 2003.

_____. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo Sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.57-82, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. Disponível em: <http://gephishnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0_metodo_nas_ciencias_naturais_e_sociais_-_pesquisa_quantitativa_e_qualitativa.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

ÂNGELO, Frederico Augusto dos Santos. **Maldita Escolha em suas narrativas digitais**: a transmídia e seus desdobramentos. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/mod_seminary_submission/trabalho_14/trabalho.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

ASSIS, Elisa Maria de; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. Material Didático em EaD: a importância da cooperação e colaboração na construção do conhecimento. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 13, n. 24, p.103-114, jun. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BELISÁRIO, Aluizio. O material didático na educação a distância e a construção de propostas interativas. In: LITWIN, Edith (org.). **Educação a distância**: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BISSOLOTTI, Katielen; GONÇALVES, Berenice Santos; PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. **Hiperlivro**: análise das narrativas digitais de criação e edição *online* de hipermídia educacional. In: Congresso Nacional De Ambientes Hipermídia para

Aprendizagem, 7., 2015, São Luís. Anais. São Luís: Conahpa, 2015. p. 1 - 13.
Disponível em: <http://conahpa.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/06/ID870_Bissolotti-Gonçalves-Pereira.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para EaD**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refeed1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Final da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

CÂNDIDO, Antônio. **A palavra empenhada**. Célia Pedrosa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Niterói, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1994. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=LsjQFUwRZP0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 12 mar. 2018.

CARVALHO, Gracinda Souza de; MARINELLI, Vera Lucia. **Histórias Digitais: Narrativas no século XXI: O software Movie Maker como recurso procedimental para construção de narrações**. 2008. 197 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra *et al.* Análise de Conteúdo: Considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc: Est.**. V. 24, n. 1, p. 13-18. Jan./abr. João Pessoa: 2014.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. **A metáfora no processo de referenciação**. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais: PUC Minas, 2002.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. O papel da metáfora temporal na parábola jesuânica de função confrontativa. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 6, p. 21-36, jun. 2014.

COSTA, Alexandre de Souza *et al.* O uso de método estudo de caso na Ciência da Informação no Brasil. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p.49-69, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/59101/62099>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

DEAQUINO, Carlos Tassa Eira. **Como aprender**: andragogia e as habilidades de aprendizagem. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

D'ONOFRIO, Salvatore. Concepção retórica e concepção semântica da metáfora. **Alfa**, São Paulo, 24:149-56, 1980.

FAGUNDES, Ana Paula Coe. O papel da equipe multidisciplinar na implementação de cursos na educação a distância. **Manancial**: Repositório Digital da UFSM, Santa Maria/RS, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/1852>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo vol.14 no.2 São Paulo 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002. 78 p.

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

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos**: para quê? 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EaD**. 1. Ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza. **Evasão nos Cursos a Distância e sua Relação com as Tecnologias de Informação e Comunicação**. ENANPAD 2005. Brasília/DF: 2005. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-adic-2311.pdf>>. Acesso em 07 fev. 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOORE, Michel; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 09 out. 2017.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, Marco (org.) **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. P. 39-50.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação *Online*: a “ciberescrita”, as imagens e a EaD. In: SILVA, Marco (org.) **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. P. 105-134.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a Distância: o estado da arte**. 8. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 1. p. 2-8.

OLIVEIRA, Terezinha Zélia Queiroz; *et al.* **A construção do material didático em EaD: uma experiência de aprender fazendo, através da ação, do conhecimento e da afetividade**. In: 11º Seminário Nacional ABED de Educação a Distância. Campo Grande-MS, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/038-TC-B2.htm>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos; STRUCHINER, Miriam. Análise da produção de narrativas digitais no ensino superior em saúde. **EaD em FOCO**, [S.l.], v. 7, n. 1, mai. 2017. ISSN 2177-8310. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/541>>. Acesso em: 27 Nov. 2017.

PALOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Trad. Vinícius Figueira – Porto Alegre: Artmed, 2004.

PANSANATO, L. T. E.; NUNES, M. G. V. Autoria de Aplicações Hipermedia para Ensino. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 5, n.5, p. 103-124, 1999.

PIZZOTTI, Ricardo. **Enciclopédia básica da mídia eletrônica**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. **Processos criativos com os meios eletrônicos**: poéticas digitais. São Paulo: Hucitec, 1998.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed: 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no Ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edméa. **Educação Online para além da EaD**: Um fenômeno da Cibercultura. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SHERMACK, Keila de Quadros. **A contação de histórias como arte performática na era digital**: convivência em mundos de encantamento. In: Anais do III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Rio Grande do Sul: edIPUCRS, 2012. Disponível em: <
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilaschermack.pdf>> Acesso em: 27 nov. 2017.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; SPANHOL, Fernando José. **Design Instrucional e Construção do Conhecimento na EaD**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SILVA, Marco. Apresentação. In: SILVA, Marco (org.) **Educação Online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. P. 39-50.

SOARES, Maria Salete Prado *et al.* Educação na Cibercultura: comunidades de aprendizagem para mobilização da inteligência coletiva. **Udesc virtual**. Florianópolis – Sc, jul. 2008. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1654/1331>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

VASCONCELOS, Dennise Cunha de; MAGALHÃES, Henrique. As narrativas multimidiáticas das charges animadas. **Culturas Midiáticas**, Paraíba, v. 3, n. 1, p.1-10, jun. 2010. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/download/11721/6745>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

VIEIRA, Rosângela da Silva. **O uso de analogias e metáforas no ensino de números inteiros**. Monografia. Licenciatura em Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

Olá!

Este questionário faz parte da pesquisa do Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG e destina-se ao levantamento de informações referentes à preferência dos cursistas envolvidos neste estudo em relação aos formatos de hipermídias apresentados neste curso *online* Esporte, Lazer e Idosos, ofertado pelo Projeto de Formação a Distância em Políticas Públicas de Esporte e Lazer (PELC/VS).

Gostaríamos de contar com sua colaboração e um pouco de seu tempo para responder a este questionário. Você levará, no máximo, 10 minutos para respondê-lo. Contamos com seu apoio! E agradecemos, desde já, sua atenção!

PERFIL

As informações de identificação solicitadas neste questionário serão utilizadas apenas pela pesquisadora para fins de organização do material. Seus dados não serão identificados nesta pesquisa.

Responda às questões a seguir preenchendo os campos e marcando uma das opções apresentadas:

(1) Nome: (Opcional)

(2) Gênero*

☒ Feminino ☐ Masculino

(3) Idade:*

- ☐ 15 - 24 anos
- ☐ 25 - 34 anos
- ☐ 35 - 44 anos
- ☐ 45 - 54 anos
- ☐ 55 anos ou mais

(4) Formação:*

- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo

- ☐ Superior incompleto
☐ Superior completo
☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Pós-Doutorado

(5) **Profissão:***

SOBRE A UNIDADE 1 DO CURSO ESPORTE, LAZER E IDOSOS

Para acessar o conteúdo da Unidade 1 deste curso e estudá-lo, você teve que optar por um formato.

(6) **Qual você escolheu?***

- ☐ Com metáfora (Conteúdo com narração para exemplificar o conteúdo juntamente com o texto básico)
☐ Sem metáfora (Conteúdo sem narração. Há apenas o texto básico)

(7) **Por que você escolheu este formato? (É permitido marcar mais de uma opção)***

- ☐ É mais atraente.
☐ É mais estimulante.
☐ Me ajuda a compreender melhor o conteúdo.
☐ Gosto de narrativas.
☐ É menos cansativo.
☐ É mais objetivo.
☐ Não tive critério para a escolha.

(8) **Justifique.**

(9) **Como foi feita sua escolha?***

- ☐ Analisei as duas opções e fiz a minha escolha.
- ☐ Acessei a primeira opção que apareceu.
- ☐ Acessei primeiro uma opção, mas mudei de ideia e escolhi a outra.

Se você leu o formato com metáfora, responda:

(10) A história da D. Ana conseguiu exemplificar o conteúdo?

- ☐ Sim ☐ Não

(11) Justifique:

(12) A história da D. Ana te propiciou maior compreensão do conteúdo?

- ☐ Sim ☐ Não

(13) Justifique:

RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

(14) Você possui Internet em casa?*

- ☐ Sim ☐ Não

(15) Com que frequência você acessa a Internet?*

- ☐ Raramente.
- ☐ Eventualmente.
- ☐ Frequentemente.

SOBRE METÁFORA

(16) Você sabe o que é metáfora?*

- ☐ Sim ☐ Não

(17) Em sua opinião, o que é metáfora?*

A rectangular text input box with a thin black border. It contains no text. On the right side, there are two small square buttons with upward and downward arrows. On the bottom left, there are two small square buttons with left and right arrows. The bottom right corner has a small square button with a right arrow.

(18) Há alguma coisa que você gostaria de acrescentar ou comentar sobre o uso de metáforas? *

A rectangular text input box with a thin black border. It contains no text. On the right side, there are two small square buttons with upward and downward arrows. On the bottom left, there are two small square buttons with left and right arrows. The bottom right corner has a small square button with a right arrow.

Muito obrigada por responder ao questionário!

APÊNDICE B – Carta Oficial de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Carta Oficial de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

À coordenação do Projeto PELC:

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, pedimos a autorização para a produção de 2 formatos de hipermídia (um com uso de metáfora e outro sem o uso de metáfora) para serem inseridos no curso “Esporte, Lazer e Idosos”, permitindo ao participante que escolha o formato em que deseja acessar para estudar o conteúdo; e da aplicação posterior de um questionário aos participantes, que faz parte de minha pesquisa de mestrado: “O uso de metáfora em narrativas no recurso hipermídia: um estudo de caso com cursistas do Projeto de Formação a Distância em Programas Sociais – Pelc e Vida Saudável”, realizada pela mestrandia Fernanda Storck Leroy, sob orientação do professor Dr. Ivo de Jesus Ramos.

O objetivo dessa pesquisa é investigar “se os alunos preferem acessar o formato de hipermídia que utiliza metáfora”.

A coleta de dados para execução desta pesquisa envolve a aplicação de um questionário para ser respondido pelos alunos participantes do curso “Esporte, Lazer e Idosos”.

A privacidade do aluno será garantida por meio do anonimato durante qualquer apresentação desta pesquisa. Em qualquer momento, poder-se-á solicitar esclarecimentos sobre a metodologia de coleta e análise dos dados pelo e-mail: fesleroy@gmail.com. Não haverá nenhum desconforto, exposição pessoal e riscos para os respondentes nesta pesquisa. Caso o aluno deseje recusar sua participação terá total liberdade para fazê-lo.

Esta pesquisa não trará nenhum benefício direto e imediato para o aluno, mas este irá contribuir com o avanço dos conhecimentos sobre o “uso de metáforas na Educação a Distância”.

Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio da dissertação, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o anonimato do participante será garantido. As informações coletadas somente serão utilizadas para fins desta pesquisa e os

questionários serão arquivados pelo pesquisador responsável por um período de cinco anos, em arquivo reservado para o respectivo fim, sendo garantido o sigilo em todo conteúdo.

Informo que esta pesquisa segue as orientações do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP) do CEFET MG. Portanto a identidade do aluno e todos os dados serão tratados de forma ética e sigilosa.

A contribuição é muito importante para o levantamento dos dados para essa investigação.

Se vossa senhoria estiver suficientemente informada sobre os objetivos, características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa, bem como dos cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assine abaixo, o termo de consentimento livre e esclarecido.

Atenciosamente,



Mestranda: Fernanda Storck Leroy



Orientador: Professor Dr. Ivo de Jesus Ramos

AUTORIZAÇÃO

Declaro que foram esclarecidas as informações sobre a pesquisa “O uso de metáfora em narrativas no recurso hipermídia: um estudo de caso com cursistas do Projeto de Formação a Distância em Programas Sociais – Pelc e Vida Saudável”, seus objetivos e metodologia.

Dessa forma, concordo com a aplicação do questionário aos participantes do curso “Esporte, Lazer e Idosos” para os fins da pesquisa.

Coordenação PELC: _____

Assinatura: _____

Caso ainda existam dúvidas a respeito desta pesquisa, por favor, entre em contato comigo, Fernanda Storck Leroy, pelo e-mail fesleroy@gmail.com ou pelo telefone: (31) 9 9189-6583.

Obrigada!