

Materiais Audiovisuais para a Educação a Distância: a Contribuição dos Estilos de Aprendizagem

Vanessa Matos dos Santos¹
Universidade Sagrado Coração (USC)
Brasil

Resumo

A compressão do tempo-espaço ocasionada pelas novas tecnologias da informação e comunicação somada à constante necessidade de especialização gerada pelo mundo do trabalho têm feito com que antigas demandas populacionais pressionem cada vez mais o sistema público de ensino em busca de aperfeiçoamento. O sistema educacional, por sua vez, é pressionado para atender Sujeitos com necessidades diferentes e em tempos diversos. Neste cenário, a educação a distância (EAD) tem sido resgatada como uma importante aliada na tarefa de democratizar o acesso à educação. Além de outras ferramentas, a EAD tem feito uso intensivo dos audiovisuais como forma de potencializar a compreensão da mensagem, principalmente quando os Sujeitos do processo educativo estão separados fisicamente. Os estilos de aprendizagem permitem dar relevo às diferenças individuais e nortear os usos dos materiais audiovisuais que sejam mais adequados, segundo as necessidades específicas dos alunos. Assim sendo, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender os materiais audiovisuais educativos de acordo com os estilos de aprendizagem, indicando caminhos e estratégias de utilização. Soma-se a este aspecto, o fato de que os audiovisuais educativos podem proporcionar o desenvolvimento de estilos menos desenvolvidos nos alunos, ampliando as oportunidades de aprendizagem. Partindo destes pontos, e tendo como respaldo teórico a Teoria dos Estilos de Aprendizagem, a pesquisa aponta como os audiovisuais podem ser utilizados para situações de aprendizagem em EAD, assim como também apresenta

¹ Docente da Universidade Sagrado Coração (USC-SP), Doutora em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara. Mestre em Comunicação pela Unesp/Bauru, Doutoranda em Meios e Processos Audiovisuais pela ECA – USP. Integrante do Grupo de Pesquisa Aruanda lab.doc. - pesquisas e análises sobre métodos de produção audiovisual de não ficção (USP), FiloCom – Núcleo de Estudos Filosóficos da Comunicação (USP), GPECOM (USC), Estado e Governo (UNESP). E-mail: vanmatos.santos@gmail.com / Apoio da CAPES (AEX).

caminhos para pensar a gestão de conteúdos educativos de forma mais personalizada, ensejando uma relação mais próxima entre Comunicação e Educação.

Palavras-chave: Audiovisuais; Educação; Comunicação; Estilos de aprendizagem; Educação a distância.

Introdução

Como importante instituição socializadora e responsável por preparar o Sujeito para o convívio em sociedade, a escola tem se deparado com desafios que vão desde a criação de metodologias mais adequadas aos aprendizes que chegam às salas de aula cada vez mais interativos e multimidiáticos, até o atendimento às antigas demandas alijadas desse processo, oferecendo-lhes insumos intelectuais e técnicos. Soma-se a isso o princípio da educação ao longo da vida (*lifelong learning*), indicando que, diferentemente do que ocorria em tempos anteriores, a formação do Sujeito é constante e não tem fim.

A educação tem sido cada vez mais desafiada, porque é constantemente convocada a formar cidadãos capacitados para este novo contexto que, povoado pelas novas tecnologias, também repõe a discussão sobre uma educação extramuros e que possa ser mais democrática. A educação escolarizada acaba se convertendo em uma necessidade nesta nova sociedade. A educação a distância (EAD) tem sido resgatada para o enfrentamento desta situação como alternativa para a crescente demanda educacional verificada no mundo todo. Alemanha, Inglaterra, Espanha e França podem ser elencadas como grandes responsáveis pela difusão da EAD no ensino superior, porque perceberam o potencial da modalidade e desenvolveram experiências marcantes que foram, posteriormente, adotadas por outros países.

Com o desenvolvimento das novas tecnologias e do barateamento da infraestrutura para transferência de dados, novas mídias conferiram maior interatividade para as propostas de cursos em EAD. Os meios de comunicação tradicionais passaram a ser maciçamente utilizados como forma de potencializar o acesso ao conteúdo educativo para o maior número possível de pessoas. Aos poucos, as tecnologias digitais também foram incorporadas a este cenário. Num primeiro momento, o computador foi usado como forma de complementar o material impresso que continua sendo bastante utilizado. Posteriormente, baseado no progresso da internet, diversos conteúdos foram adaptados para o espaço virtual. Inicialmente, eram cópias dos materiais impressos e, atualmente, tais materiais estão cada vez mais elaborados, de forma que existem cursos que já não fazem mais uso de suporte impresso (PETERS, 2004). Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tomaram a cena e converteram-

se em verdadeiras plataformas de gestão de conteúdos educativos, abrindo novos horizontes de aprendizagem.

Ainda que impliquem uma tecnologia de alto custo de produção, os materiais audiovisuais são de grande valia em cursos ministrados via EAD, tanto que este potencial logo foi percebido pelo setor de produção audiovisual. Hoje, em uma busca rápida pela *web*, é possível perceber que já existem produtoras que realizam apenas projetos educacionais. Em que pese o fato de várias produções terem excelente qualidade conteudística e técnica (qualidade de som, imagem, roteiro etc.), muitas ficam esvaziadas em sua dimensão pedagógica. Destaque-se que diferentes materiais audiovisuais, tais como filmes diversos, podem ser utilizados de forma educativa, dependendo do planejamento do educador. Entretanto, os materiais aos quais nos referimos dizem respeito àqueles especialmente planejados com objetivos didáticos, quer seja para uso em sala de aula ou em ambientes virtuais.

Recentemente, a discussão sobre os materiais audiovisuais tem sido deslocada para a possibilidade da interatividade, ou seja, para a obtenção de retorno mediante uma resposta ao conteúdo exibido por meio dos vídeos de simulação. A grande promessa está centrada no fato do Sujeito espectador poder guiar a própria leitura, ritmo do conteúdo, possibilidade de gravar etc. Por tais possibilidades, esses materiais têm sido utilizados como recursos didáticos. No contexto da EAD, a utilização desses materiais (e recursos) tem sido cada vez mais presente, uma vez que dinamizam o processo de ensino e aprendizagem e possibilitam, por consequência, uma aproximação entre os Sujeitos. O Sujeito se relaciona com o audiovisual de uma forma diferenciada e pode desenvolver outras formas de raciocínio de compreensão.

Embora apresentem um imenso potencial, esses materiais ainda carecem de sistemas de avaliação no que se refere ao conteúdo, estrutura, linguagem, estética etc. O mesmo ocorre com relação à definição do gênero em que se enquadram, para viabilizar uma avaliação séria e parametrizada. Ainda assim, a avaliação padronizada não quer dizer, necessariamente, que o material vai sensibilizar o Sujeito para a aprendizagem de um determinado conteúdo. Ao mesmo tempo em que qualifica a produção com a introdução de parâmetros, a avaliação considera que todos os Sujeitos são iguais, gerando um movimento de massificação.

1 Audiovisuais e aprendizagem

Os movimentos de transformações que tem se configurado ao longo das últimas décadas tem sido tão incisivos que tem levado autores, a exemplo de Ferrés (1994), a afirmar que é possível que, nos próximos anos, enormes contingentes populacionais passem da cultura

da palavra (oralidade) para a cultura da imagem, sem ter atravessado a etapa intermediária representada pelo livro e a escrita. Para ele, a imagem se constitui hoje em uma forma superior de comunicação.

Importante destacarmos o conceito adotado sobre o que vem a ser um audiovisual. Atualmente, e também por conta do contexto em que vivemos, fica claro fazer a distinção entre o áudio e o visual. Isso repõe a discussão a respeito de duas formas de compreensão da mensagem: pela audição e pela visão. A divisão clássica é válida, mas na realidade, o termo audiovisual abrange uma série de possibilidades que vão desde os recursos que implicam a utilização de um dos sentidos apenas (audição ou visão) até recursos que congregam as duas possibilidades (audição e visão) para veicular um determinado conteúdo com fins educativos (MENDONÇA, 1974)².

Entretanto, a aprendizagem por meio de imagens tem suas raízes em tempos remotos. As pinturas rupestres, por exemplo, já representavam uma forma de aprendizagem para o homem da época. Eram, além de registros de acontecimentos, também formas de ensino-aprendizagem, pois o conteúdo ali expresso era relevante para um homem que partilhasse da mesma cultura num mesmo espaço e tempo. Ainda na Grécia, Sócrates acreditava que a tecnologia da escrita faria com que os homens deixassem de exercitar a memória. O grande difusor das ideias de Sócrates foi Platão, para quem a escrita representava sérios riscos à intelectualidade porque favoreceria a preguiça e a presunção (SANCHO, 2001). Para ele, o saber só poderia ser obtido mediante a ação de relembrar, que ficaria “prejudicada” se existisse um registro escrito do que se pretendia saber / conhecer.

Os audiovisuais receberam um impulso no mundo todo até o início do século XX quando um novo movimento começou a ser percebido no cenário educacional. O movimento escolanovista nasceu com uma proposta de renovação e reestruturação metodológica. Nesse sentido, o método intuitivo começa a ser, gradualmente, substituído pelo método ativo de ensino e aprendizagem e afasta-se do movimento audiovisual. Ambos estavam em franca expansão, mas

2 Do ponto de vista pedagógico, assumimos a concepção de Mendonça (1974), para quem a melhor forma para referir-se a esses materiais é “meios audiovisuais de aprendizagem”. Para nomear esta seção, assumimos a expressão “mídias” em lugar de “meios” por compreender que, embora sinônimas, a primeira propagou-se e está bastante ligada ao contexto das novas tecnologias. Não utilizamos a expressão “de aprendizagem”, porque compreendemos que essas mídias podem se prestar tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

os pontos de convergência eram cada vez mais raros. Muitos educadores, a exemplo de René Hubert, passam a compreender os métodos intuitivos (e os audiovisuais por extensão) como elementos que favoreciam o passivismo, pois o aluno não precisaria se esforçar para compreender aquilo que não estava claro.

Aos poucos, o ambiente escolar foi se estabilizando com as tradicionais tecnologias³ colocadas à disposição do professor: giz, lousa, livros e cadernos. Tecnologias que, incorporadas à cena da educação escolar, não se traduziam mais como ameaças, quer fossem para a construção do conhecimento, quer fossem para o desenvolvimento do raciocínio crítico. Ao contrário, essas tecnologias auxiliam o professor em sala de aula, ampliam o processo de ensino-aprendizagem e dinamizam as aulas. As razões das resistências iniciais e muitas que ainda hoje perduram estão muitas vezes ligadas à relação que se estabelece entre tecnologia e ensino como se a primeira condicionasse o segundo, negando um processo de aprendizagem reflexiva para dar lugar a uma aprendizagem repetitiva, massiva que se colocaria como uma pseudo-aprendizagem. A questão dos audiovisuais perpassa essa temática, mesmo porque os audiovisuais foram, durante muito tempo, considerados expressões máximas das tecnologias voltadas para o ensino e também aprendizagem.

1.2 As mídias na educação a distância

A utilização das mídias em educação a distância é de suma importância posto que são, além de suporte de conteúdo, também o fator de mediatização. Conforme as tecnologias vão se desenvolvendo, novas gerações da EAD vão se inaugurando e fazendo parte do cotidiano. O modelo de gerações proposto por Taylor em 2001 vem sofrendo modificações em função do surgimento de novas tecnologias que, por sua vez, potencializam a EAD. Entretanto, é importante destacar a divisão que foi por ele confeccionada, principalmente porque o autor considera as tecnologias de distribuição utilizadas para fins de EAD em determinados períodos. A primeira geração da EAD começou no século XIX com o oferecimento de cursos por

3 Cabe aqui a diferenciação entre Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). No contexto escolar, Catapan (2002) sugere que o segundo termo seja usado para fazer referência às tecnologias que se utilizam das redes telemáticas. Já o primeiro termo pode ser entendido como toda e qualquer tecnologia utilizada pelo professor, tal como o giz e lousa – que não se utilizam das redes telemáticas, mas que não deixam de se configurarem como tecnologias no que se refere ao ensino.

correspondência. Muitos países, a exemplo do Canadá, faziam deste processo didático uma forma de manterem o ritmo educacional, mesmo quando grande parte do território estava congelada. A interatividade, neste tipo de material, é baixa, pois não permite o rápido feedback. Ainda assim, o princípio de cursos por correspondência segue existindo até hoje e também co-existe com outras tecnologias mais avançadas. A criação da *Open University* marca o início da segunda geração, caracterizada fundamentalmente pelo princípio de democratização do acesso ao ensino superior. Além dos materiais impressos, a segunda geração passa a utilizar a mídia de maneira complementar, ou seja, programas de rádio e TV passam a complementar o material impresso. As clássicas fitas de vídeo também começam a ser enviadas pelos correios como forma de garantir uma forma a mais de apreensão do conteúdo.

A década de 1980 marca o início da terceira geração, com a exploração incipiente da aprendizagem por conferência. As novas tecnologias começam a ser exploradas aos poucos, basicamente como forma de possibilitar o que as duas gerações anteriores não podiam: a comunicação sincrônica. Esse salto permite que a sensação de proximidade entre os Sujeitos seja maior e inaugura um novo paradigma educacional, marcado pelas novas tecnologias a serviço da aprendizagem. Esse formato expandiu-se principalmente nos Estados Unidos como forma de atender às necessidades educacionais de demandas específicas da sociedade (PEREIRA, MORAES, 2009). Por outro lado, se a comunicação é sincrônica, perde-se a flexibilidade de tempo, espaço e ritmo, pois a própria tecnologia da conferência imprime a necessidade de fixação de tempo e espaço para que a comunicação sincrônica possa ocorrer.

As gerações seguintes são marcadas essencialmente pelo uso intensivo das novas tecnologias e também pelo oferecimento de cursos cada vez mais personalizados. Os espaços da internet e, mais especificamente da web, passam a ser mais ocupados por conteúdos educativos que se ligam às propostas das ofertas educacionais. Nesta primeira fase, não existe ainda uma adaptação do conteúdo, que figura como cópia para o ambiente virtual. Os materiais seguiam os mesmos, porém agora estavam disponibilizados na web.

A quarta geração surge em um contexto em que as tecnologias da web já são mais conhecidas e, por conta da familiaridade, é possível inovar com ela. Desta forma, surgem os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) (ou *learning management systems*) que buscam proporcionar um ambiente mais controlado no espaço virtual que, em muito, se assemelha a uma sala de aula. Os primeiros modelos ofereciam funções comuns como caixa de correio, portfólio, local para atividades. Com o

desenvolvimento da tecnologia e a entrada de um número massivo de empresas que passam a enxergar um novo nicho de mercado no oferecimento de AVAs, proliferam-se os modelos e recursos que essas plataformas oferecem, de modo que além da ideia de gestão do ambiente, estão presentes também as concepções de maior interatividade, participação e construção coletiva e colaborativa. O objetivo desses princípios é justamente re-humanizar a EAD que, até então, seguia numa lógica altamente mecanizada (PEREIRA, MORAES, 2009).

O período seguinte, ou quinta geração, caracteriza-se pela entrada de grandes complexos universitários que, além de cursos presenciais, também passam a oferecer cursos EAD com o uso intensivo dos meios de comunicação. Pereira e Moraes (2009) documentam que esta geração é capitaneada pelo princípio de aprendizagem flexível disseminado pela *University of Southern Queensland* da Austrália. Esse modelo está baseado no uso das tecnologias, especialmente do computador e da internet. Entretanto, diferentemente dos modelos de quarta geração, esse trabalha com a ideia de economia de gestão e sistema de respostas automatizadas. O objetivo é que as respostas sejam geradas com base nas interações diretas para formarem um imenso banco de dados que, futuramente, servirá como ajuda para novos estudantes. Observamos aqui a aplicação da concepção de construção colaborativa em que todos são autores para formar um todo. As tradicionais *wikis* são modelos construídos coletivamente que, justamente por isso, são excelentes repositórios de conteúdos e consulta permanente. Trata-se de uma construção de muitos para muitos em que a memória de um grupo também fica armazenada. É importante destacar que, além dos benefícios financeiros, observa-se também o rendimento do ponto de vista comunicativo. Pereira e Moraes (2009, p.75) focalizam o fato de que, do ponto de vista pedagógico, “a comunicação assíncrona refletida é qualitativamente superior à comunicação verbal em tempo real, permitindo aos estudantes construir estruturas coerentes de conhecimentos”.

O aprendizado a distância com o uso de recursos eletrônicos tem sido denominado e-learning (do original, *electronic learning*) e vem sendo bastante utilizado como forma de oferecer cursos livres, capacitação empresarial etc. Por essa razão, ainda que de que maneira conceitualmente equivocada, o termo vem sendo empregado como se fosse voltado apenas para o âmbito empresarial. Em essência, o e-learning é tão somente uma forma de EAD com o uso de recursos tecnológicos mais avançados. Tomado por base o e-learning, Connolly e Stansfield (2006) propuseram uma sexta geração de EAD, em que esta última encontra-se fortemente marcada pela possibilidade de aprendizagem por meio

de dispositivos móveis, como telefones celulares (*mobile learning* ou m-learning) e *tablets*. Os autores trabalham a ideia de aprendizagem por jogos como um traço dessa sexta geração, além da emergência das comunidades de aprendizagem que vem formando verdadeiras redes voltadas para a aprendizagem online. Nesse sentido, a sexta geração se respalda no princípio das redes e em suportes cada vez menores.

A emergência dessa sexta geração de EAD (e terceira geração de e-learning) enfoca o uso dos ambientes virtuais de forma mais autônoma. Esses ambientes virtuais de aprendizagem surgem como um ambiente que abre a possibilidade de uso de hipertextos de forma controlada, geralmente pré-programados pelo professor. Ao mesmo tempo em que o aluno está na rede mundial de computadores – a internet – não se pode negar que ele está em um espaço restrito com responsabilidades específicas: datas de entrega de trabalhos, textos para serem lidos e debatidos etc. A discussão fica centrada, portanto, na possibilidade de desenvolvimento de uma ambiência virtual, em detrimento de simples lugares de aprendizagem (KERBAUY; SANTOS, 2011). Diferentemente do lugar de aprendizagem que é oriundo de uma concepção meramente geográfica, o ambiente é caracterizado por ser dotado de significação, relevância e ser construído com base em vivências. As salas de aula tradicionais constituem-se como ambientes, mas em grande medida, o aluno ainda figura como uma peça de uma máquina porque está isolado e precisa realizar as atividades diárias que lhe são designadas. Essa ideia vai ao encontro de novos pressupostos de uma aprendizagem cada vez mais descentralizada e compartilhada. As tecnologias deslocalizaram a sala de aula e o saber e transformaram pequenos dispositivos telefônicos em multiplataformas capazes de realizarem diversas operações. Essas transformações também repõem a discussão sobre a produção de conteúdo para a educação a distância, pois resgata o sentido que todos agora são potenciais emissores e não apenas receptores.

2. Estilos de Aprendizagem

Os estilos de aprendizagem estão inseridos neste contexto de busca por mais aprendizado sobre nós mesmos, sobre a forma como aprendemos e, sobretudo, como podemos potencializar nossas capacidades e habilidades para aprender a aprender. Se levarmos em consideração a História da Educação, os estudos sobre estilos são relativamente novos, mas começaram a ganhar projeção em decorrência de variadas pesquisas que buscavam compreender por que pessoas que compartilhavam o mesmo lugar e contexto não adquiriam, necessariamente, as mesmas aprendizagens.

É importante destacar também o lugar de onde

falamos. Frequentemente, os estilos de aprendizagem também são confundidos com as preferências de aprendizagem e estratégias de aprendizagem. O Estilo de Aprendizagem estabelece relação com a maneira como habitualmente adquirimos conhecimentos, habilidades ou atitudes. Isso pode ocorrer por meio do estudo sistemático ou da experiência. As preferências de aprendizagem dizem respeito à forma preferida para aprender um determinado conteúdo e podem sofrer variações de aluno para aluno em função das atividades propostas, ou seja, não é uma característica estável. As estratégias de aprendizagem, por sua vez, dizem respeito ao plano que se adota para adquirir conhecimento, habilidades ou atitudes, quer seja por meio do estudo ou da experiência. Trata-se, sobretudo, das formas com que se decide aprender: demonstração, discussão, prática⁴.

Do ponto de vista histórico, diversas teorias e estudos surgiram ao longo dos anos buscando trabalhar com a ideia de buscar saber quais são as melhores formas de potencializar o aprendizado e alavancar a produtividade de uma maneira geral. No campo educacional especificamente, as propostas se multiplicaram a partir da década de 1950, conforme abordaremos adiante. Para estabelecer essa diferenciação que, embora tênue, pode induzir a equívocos, é importante ter clara a definição de estilos de aprendizagem. Adotamos o entendimento de Alonso, Gallego e Honey (2007) que, por sua vez, apoiam-se na definição de Keefe (1988 *apud* ALONSO, GALLEGO, HONEY, 2007), para quem os estilos de aprendizagem são as características cognitivas, afetivas e fisiológicas que servem como indicadores relativamente estáveis de como os discentes percebem, interagem e respondem em seus ambientes de aprendizagem⁵.

A definição adotada leva em conta características mentais, emocionais, sociais e fisiológicas. Por abarcar uma gama de dimensões, os Estilos de Aprendizagem são relativamente estáveis, mas isso não significa que não possam ser alterados. As alterações podem ser alcançadas, inclusive como uma forma de desenvolver novas habilidades de aprendizagem, mediante treinos

4 Tradução e adaptação livres de LAGO, Baldomero; COLVIN, Lilian; CACHEIRO, María Luz. Estilos de aprendizaje y actividades polifasicas: modelo AEEP. *Revista Estilos de Aprendizaje*, n. 2. v. 2. Outubro, 2008.

5 Tradução livre do original: “*Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje*” (ALONSO, GALLEGO, HONEY, 2007:48).

e exercícios específicos (ALONSO, GALLEGO, HONEY, 2007).

Com relação ao enfoque adotado, a forma como um Sujeito utiliza seu estilo cognitivo para situações de aprendizagem dá lugar a seu estilo de aprendizagem, uma vez que o estilo de aprendizagem é resultado do estilo cognitivo e das estratégias de aprendizagem. Os estilos cognitivos são estáveis, mas as estratégias podem ser alteradas, mudadas e adaptadas em função das necessidades do Sujeito aprendiz. Isso significa que, a partir do momento que os estilos cognitivos passam a ser aplicados em situações de ensino e aprendizagem, portanto educativas, tem-se uma aplicação de seus estilos de aprendizagem (ALONSO, GALLEGO, HONEY, 2007). A pesquisa conduzida por Pask (1976) percebia que os estilos cognitivos podiam ser percebidos por meio dos estilos de aprendizagem manifestados pelos alunos. Em suas conclusões, Pask declara que a conclusão importante a qual chegou foi a constatação de que a compreensão dos princípios da aprendizagem poderia se refletir em melhores resultados para os alunos⁶.

Os estilos de aprendizagem estão, portanto, estreitamente relacionados aos estilos cognitivos que, por sua vez, podem ser compreendidos como um conjunto de características da personalidade de um Sujeito. De acordo Gallego (2012)⁷, os estilos de aprendizagem são resultados da soma dos estilos cognitivos com as estratégias de aprendizagem. Os estilos cognitivos referem-se aos aspectos fisiológicos e têm características muito estáveis. Em contrapartida, as estratégias de aprendizagem podem ser alteradas mediante exercícios específicos, sendo, portanto, relativamente estáveis.

Em situações de aprendizagem, portanto, agora fazemos referência somente aos estilos de aprendizagem, existem outros fatores que precisam ser levados em consideração, como os fatores motivacionais e fisiológicos. Sobre este ponto, já existem investigações que demonstram que quando há motivação, vontade e necessidade, a aprendizagem acontece de forma mais satisfatória com um alto índice de aproveitamento

6 Explicação livre do seguinte excerto do original: “*The important conclusion to be drawn from this final experiment to date in this on-going research programme is that it is possible, with a few exceptions, to teach students to learn more effectively by the application of sophisticated principles of learning. The principles can, however, be presented in a simple, non-technical manner suitable for use in a classroom*” (PASK, 1976:145).

7 Notas de orientação da pesquisa em Madrid (Espanha) em 31/05/2012 por ocasião de Bolsa de Doutorado Sanduíche recebida do governo brasileiro por meio da CAPES.

(ALONSO, GALLEGO, HONEY, 2007).

2.1 Estilos de Aprendizagem para Alonso e Gallego

O instrumento elaborado para a identificação dos estilos de aprendizagem recebeu a denominação de Questionário Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizagem (CHAEA⁸) e passou por uma série de testes confiabilidade. Alonso (*apud* ALONSO, GALLEGO, HONEY, 2007) elaborou uma listagem com as principais características relacionadas aos diferentes estilos, sendo elas⁹: Ativo (animador, improvisador, descobridor, arriscado, espontâneo), Reflexivo (ponderado, consciencioso, receptivo, analítico, abrangente), Teórico (metódico, lógico, objetivo, crítico, estruturado) e Pragmático (experimentador, prático, direto, eficaz, realista.) Além dessas características, a pesquisa com o instrumento CHAEA revelou ainda outras características dos estilos que apresentamos no quadro 1, que segue:

Quadro nº 1 – Estilos e suas características

ESTILO	OUTRAS CARACTERÍSTICAS
Ativo	Criativo; gosta de novidades; aventureiro, renovador, inventor, vital, gosta de viver a experiência, gerador de ideias, liberado, protagonista, chocante, inovador, conversador, líder, voluntário, divertido, participativo, competitivo, desejo por aprender, solucionador de problemas, mutante.
Reflexivo	Observador, compilador, paciente, cuidadoso, detalhista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamentos, registrador de dados, investigador, assimilador, redator de informes / relatórios, lento, distante, prudente, inquisidor, sondador.
Teórico	Disciplinado, planejado, sistemático, ordenado, sintético, razoável, pensador, relacionador, generalizador, buscador de hipóteses, buscador de teorias, buscador de modelos, buscador de perguntas, buscador de supostos, buscador de conceitos, buscador de finalidade clara, buscador de racionalidade, buscador dos porquês, buscador de sistemas de valores, critérios, inventor de procedimentos, explorador.
Pragmático	Técnico, útil, rápido, decidido, planejador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de si, organizador, atual, solucionador de problemas, aplicador do aprendizado, planejador de ações.

Fonte: ALONSO, GALLEGO, HONEY, 2007.

3 Preferências audiovisuais em EAD

O *locus* desta investigação foi a Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED) na Espanha. Os cursos ofertados pela UNED se desenvolvem segundo a lógica do estudo autodirigido e se processam como *blended-learning*. A população foi composta por discentes do curso de Graduação em Educação Social, mais especificamente os discentes que cursaram, no primeiro semestre de 2012, a disciplina “Medios, tecnología y recursos para la intervención socioeducativa”.

8 Iniciais do nome original do instrumento, em espanhol: Cuestionário Honey-Alonso sobre los Estilos de Aprendizaje.

9 Tradução livre do original: Activo: Animador, Improvisador, Descubridor, Arriesgado, Espontáneo // Reflexivo: Ponderado, Concienzudo, Receptivo, Analítico, Exhaustivo // Teórico: Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico, Estructurado // Pragmático: Experimentador, Práctico, Directo, Eficaz, Realista

A eleição desta disciplina foi feita com base nos conteúdos previamente conhecidos pelos estudantes, uma vez que, para cursá-la, é necessário cursar antes disciplinas como “*Comunicación y Educación*” e “*Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*”. Isso significa que a relação entre educação e mídias já é previamente conhecida pelos estudantes. As preferências só se manifestam diante de algo que já se conhece e que, portanto, não exerce mais impacto pela novidade.

A amostra desta pesquisa foi selecionada de acordo com as necessidades da investigação, de forma não-probabilística. Trata-se de uma amostra por conveniência em que os selecionados possuem características semelhantes com relação aos demais (McMILLAN, SCHUMACHER, 2011). De todos os sujeitos aqui representados todos são discentes que cursaram a disciplina anteriormente citada.

A partir do objetivo da pesquisa, das características do *locus* e da população envolvida, desenvolvemos o seguinte desenho de investigação, dividido em duas fases de pesquisa. A divisão em fases se presta apenas a uma questão didática de representação, pois, na verdade, as etapas ocorreram simultaneamente, de acordo com a dinâmica da própria pesquisa. A primeira parte da pesquisa, de caráter quantitativo e qualitativo, teve o objetivo de conhecer o perfil social da amostra selecionada, bem como a distribuição dos estilos de aprendizagem na amostra selecionada. O instrumento selecionado para coletar estes dados foi um questionário disponibilizado na plataforma virtual de aprendizagem utilizada pela instituição. Neste instrumento, o aluno deveria indicar suas pontuações para cada estilo de aprendizagem. Para evitar que os alunos se confundissem foi disponibilizado o *link* para o questionário CHAEA para o diagnóstico do estilo predominante do aluno. Ao final de 3 semanas, totalizamos respostas de 63 sujeitos que se converteram em amostra dessa investigação em sua parte quantitativa e qualitativa. Do total de 63 questionários respondidos, 3 foram rejeitados devido à inconsistência das respostas. Um deles estava em branco e outros dois estavam incompletos. Isso significa que para esta parte da análise, contamos com 60 Sujeitos.

Os dados levantados na primeira parte permitiram obter um delineamento do perfil do grupo como um todo e também em função dos estilos de aprendizagem. Analisados estatisticamente, os dados obtidos forneceram subsídios para uma análise das respostas abertas obtidas no questionário que, por sua vez, permite um maior detalhamento das preferências audiovisuais.

Assim como os dados encontrados em diversas pesquisas sobre os Estilos de Aprendizagem (CUÉ, 2007), nesta pesquisa podemos verificar que existe uma

predominância do estilo reflexivo (71,76%) em detrimento de outros estilos, como teórico (13,30%) e ativo (10%). O estilo pragmático, caracterizado essencialmente pela habilidade em colocar os termos em prática aparece com a maior defasagem (5%). Estes números demonstram que, mesmo na educação a distância, caracterizada essencialmente pela autonomia do aluno e que impõe, necessariamente, uma nova dinâmica no acesso ao conteúdo e construção do conhecimento, ainda é grande o número de pessoas que desenvolvem o estilo reflexivo, à semelhança do que ocorre no ensino presencial tradicional. Isso demonstra que, nem sempre o discurso e metodologias inovadores encontram alunos preparados para ambientes tão inovadores do ponto de vista pedagógico. Essa situação se deve, em grande medida, às características desse grupo específico, cuja média de idade é de 38 anos, ou seja, trata-se de uma geração que ainda carrega o modelo de ensino tradicional e procura desenvolvê-lo em uma nova situação caracterizada, entre outros fatores, pela separação física entre professor e aluno, mediatização do conteúdo, etc. Por mais que o ambiente seja novo e imponha uma nova dinâmica de estudos, carrega-se, culturalmente, muito do modelo tradicional que apregoa, em grande medida, o desenvolvimento do estilo reflexivo.

A observação dos dados descritivos, a análise inferencial dos dados e a análise qualitativa de sujeitos discordantes, no que se refere aos estilos de aprendizagem predominantes, levou-nos às constatações presentes no quadro 2 quanto às preferências audiovisuais dos Sujeitos em função de seus estilos.

Não se trata, no entanto, de uma forma fechada de compreender as preferências em função dos estilos e sim uma primeira forma de esquematizá-las. Para a construção do quadro, optamos por níveis de valorização de pontos específicos (super valorização, média valorização, pouca valorização) que definem o grau de importância atribuído a um aspecto do audiovisual. Importante destacar que este é apenas um ponto de partida para análises mais pormenorizadas.

Quadro nº 2 – Preferências audiovisuais em função dos Estilos de Aprendizagem

Estilos	Acesso aos Audiovisuais	Características gerais
Ativo	- Assistem audiovisuais preferentemente pela internet em combinação com outras atividades.	- Super valorização da História contada (qualidade de roteiro) - Necessidade de roteiros com histórias afetivas e dinâmicas - Média valorização da imagem e do som (ambos são igualmente importantes). - Super valorização de audiovisuais que despertem para a reflexão - Super valorização de audiovisuais que sejam autoexplicativos
Reflexivo	- Assistem aos audiovisuais pela televisão e também pela internet (preferentemente pela internet para que possam pausar o conteúdo e revê-lo, se necessário).	- Super valorização da História contada (qualidade de roteiro) - Necessidade de roteiros com histórias afetivas e pausadas - Média valorização do som - Média valorização da imagem - Super valorização de audiovisuais que despertem para a reflexão - Super valorização de audiovisuais que sejam autoexplicativos
Teórico	- Assistem aos audiovisuais pela televisão e também pela internet, preferentemente pela televisão de forma focalizada.	- Super valorização da História contada (qualidade de roteiro) - Necessidade de roteiros com histórias afetivas e estruturadas - Média valorização do som - Média valorização da imagem - Média valorização de audiovisuais que despertem para a reflexão - Pouca valorização de audiovisuais que sejam autoexplicativos
Pragmático	- Assistem aos audiovisuais pela televisão e também pela internet, preferentemente pela internet.	- Super valorização da História contada (qualidade de roteiro) - Necessidade de roteiros com histórias afetivas e dinâmicas - Super valorização do som - Super valorização da imagem - Média valorização de audiovisuais que despertem para a reflexão - Média valorização de audiovisuais que sejam autoexplicativos.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2013.

Considerações finais

O potencial dos audiovisuais perante a educação é evidente e, conforme a tecnologia evolui, é cada vez maior a utilização desses materiais em cursos oferecidos na modalidade a distância. Uma das estratégias mais utilizadas por cursos a distância (sejam eles online ou não) tem sido o uso de audiovisuais para simular situações, animar histórias, criar vínculos por meio da proximidade gerada pelo material etc. Ao longo da história, os audiovisuais sempre intrigaram os homens pelo fascínio que despertam e também por acessarem a subjetividade com tamanha eficácia. Além de proporcionar uma nova experiência, quando assistimos a um audiovisual desconectamo-nos da realidade por alguns instantes e somos capazes de vivenciar situações novas. A soma entre som e imagem é apenas o aspecto inicial de uma experiência extremamente rica e uma forma inovadora de relacionar-se com o audiovisual.

Dentre várias dados levantados e estudados, a pesquisa mostrou que, embora exista uma relação entre os estilos de aprendizagem e as preferências pelos audiovisuais (tipo de narrativa, técnica, entre outros aspectos), existe também um ponto intangível na compreensão desse tema que diz respeito justamente na subjetividade do processo e culmina na necessidade de causar uma ruptura, uma quebra que faça com que o Sujeito pare e se sinta intrigado pelo que está sendo mostrado, exibido, falado. É preciso tocar o Sujeito, mexer e alterar sua estrutura para estabelecer a comunicação.

Inicialmente, acreditávamos que seria possível realizar uma espécie de catalogação dos materiais

audiovisuais de acordo com os estilos de aprendizagem. Isso se mostrou inviável e, ao mesmo tempo, indicou novos rumos à pesquisa. Ao invés de cristalizar os conteúdos com uma catalogação, percebemos que os audiovisuais podem atender a todos os estilos bastando apenas conhecer as situações e as estratégias que podem ser empregadas em função deles. A pesquisa mostrou também que, embora exista grande aceitação destes materiais, ainda é grande o receio com relação ao uso deles sem algum respaldo impresso. **Acreditamos**, no entanto, que este cenário mude paulatinamente e, aos poucos, os audiovisuais possam perder a alcunha de “recursos” e se transformarem, eles mesmos, em conteúdos integrais. Foi observado que, mais que a qualidade técnica, importa o quanto aquilo que se conta (ou narra) se inter-relaciona com o Sujeito. A qualidade técnica é importante, mas não é capaz de determinar as leituras que serão feitas do material, quanto menos os significados construídos.

Os audiovisuais educativos precisam estar centrados no Sujeito-aluno e mais do que transmitir, exibir ou transferir conhecimentos, o material deve inquietar, comunicar algo ao aluno, tocá-lo, instigá-lo, desafiá-lo. Dessa forma, entendemos que a pesquisa cumpre seu papel ao indicar caminhos que podem ser percorridos por qualquer professor que se proponha a utilizar audiovisuais em suas aulas (EAD ou presenciais) quer seja de forma complementar ou principal, bem como por produtoras que se proponham a produzir materiais audiovisuais educativos para EAD.

Referências

- ALONSO, Catalina; GALLEGO, Domingo; HONEY, Peter. (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero.
- FERRES, Joan. *Video y educación*. (1994). Ediciones Paidós.
- GARCIA CUÉ, José Luis. (2008). Identificación del uso de la tecnología computacional de profesores y alumnos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*. N. 1, v. 1, abril de 2008.
- KERBAUY, Maria Teresa Miceli; SANTOS, Vanessa Matos. (2011). Redes sociais mediadas por computadores In: BARROS, D.M.V. et al. *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa, 2011: [s.n.] ISBN: 978-989-20-2329-8.
- LAGO, Baldomero; COLVIN, Lilian; CACHEIRO, María Luz. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades polifasicas: modelo AEEP. *Revista Estilos de Aprendizaje*, n. 2, v. 2, Outubro.
- MATOS DOS SANTOS, Vanessa. (2013). *Materiais audiovisuais para a educação a distância: a contribuição dos estilos de aprendizagem*. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Brasil.
- MCMILLAN, James H.; Schumacher, Sally. (2011). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. 5. ed. Pearson Addison Wesley, 2011.
- MENDONCA, Heloisa M. Nobrega. (1974). *Os meios audiovisuais e a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ed. J. Olympio.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. (2007). *Educação a distancia: uma visão integrada*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- MORAN, José Manuel. (2001). *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. 2001. Disponível em: www.vanzolini-ead.org.br/wwwescola/.../into1_material_de_apoio.d. Acesso em: 2 de setembro de 2013.
- PASK, G. (1976). Styles and Strategies of Learning. *J. Educ. Psychol.* n.46, 128-148, 1976. (System Research Ltd., Richmond, Surrey).
- PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. (2009). História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (Orgs.). *Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- PETERS, Otto. (2009). *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Editora Unisinos.
- SANCHO, Maria Juana. (Org). (2001). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed.