

## 5. A REFLEXÃO NO *ATRIUM*

### 5.1. UM ESTUDO DE CASO EXEMPLAR

A partir da explanação sobre a proposta atual do curso EAD on-line *Dodecaédria*, apresentada no capítulo 2, e das discussões enredadas nos capítulos 3 e 4, partirei para uma reflexão mais detalhada sobre as personagens envolvidas e sua atuação no âmbito desta pesquisa. Utilizo como personagens principais desta relação o suporte eletrônico, o discurso – o curso *Dodecaédria* e os interlocutores - os agentes de produção e os agentes de consumo do curso, todos inseridos em três níveis de esferas contextuais.

Os agentes de produção envolvem os conteudistas, os ilustradores, programadores visuais, todos designers e pesquisadores do NEL. Há ainda os tutores, os tecnólogos e os consultores pedagógicos, estes da CCEAD. O curso EAD on-line pode ser visto como o discurso entre estes interlocutores e os agentes de consumo, suportado na *Web*.

#### 5.1.1. O suporte e o discurso eletrônicos

O ponto de partida para discutir a participação de *Dodecaédria* na relação discursiva são as principais características da educação a distância apresentadas por Campos et alli (2003b):

- *Aprendizado autônomo e flexível*: o aluno se torna responsável pelo seu processo de aprendizado, na medida em que decide quando e como aprender. Neste sentido, o aluno deve “aprender a aprender”;
- *Comunicação não direta*: a separação física entre o aluno e o professor faz com que a transmissão dos saberes seja realizada através de meios de comunicação;
- *Comunicação bidirecional*: caracterizada pela utilização de meios de comunicação que permitam a interação entre os participantes de um curso.

Segundo Campos et alli (2004), o processo de produção de um curso EAD on-line pode ser sistematizado da seguinte forma:

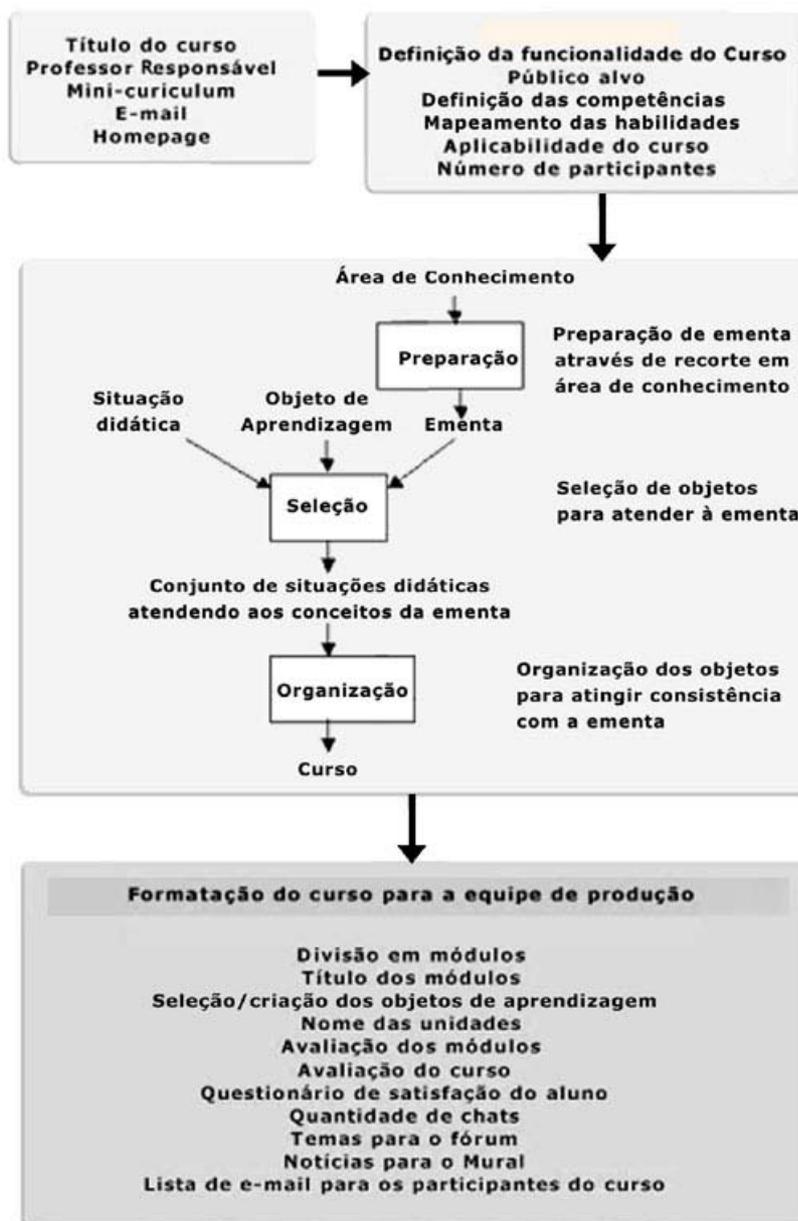


Gráfico 1: Modelo de elaboração de curso EAD (Campos et alli, 2004)

A partir do gráfico apresentado é possível perceber o quanto a elaboração de um curso não-presencial traz semelhanças com a elaboração de um curso presencial. Autonomia e flexibilidade no aprendizado do aluno, ressaltadas por Campos et alli (2003b), são premissas básicas nos modelos de ensino calcados tanto na universidade de mercado norte-americana quanto na germânica, como apresentei no capítulo 4, e que se expressam na educação presencial. O quanto esta autonomia efetivamente se concretize neste âmbito se situa em um espectro de possibilidades que engloba a própria educação a distância. Quanto aos processos comunicacionais ressaltados por Campos, unicamente a separação física é característica intrínseca da EAD.

Já o gráfico 1 apresenta uma sistematização modelo na elaboração de cursos EAD. Tendo em vista o caráter assíncrono entre produção e consumo, e as especificidades tecnológicas da EAD suportada na *Web*, a necessidade da organização metódica deste tipo de curso é de grande importância para sua efetivação. Todavia, exceto pelo que concerne às estratégias e atividades específicas do suporte eletrônico e à sua distribuição, a metodologia adotada também poderia ser utilizada para a elaboração de um curso presencial.

O design didático<sup>74</sup> desempenha papel central neste processo. Este se refere à elaboração do material didático de um curso a distância, seja este material impresso ou eletrônico. Esta atividade de cunho interdisciplinar, pautada pelas necessidades pedagógicas, é orientada pelo objetivo didático do conteúdo, abarcando - não exclusivamente - a formatação visual do curso, mas também a interação entre conteudistas e alunos sob o potencial tecnológico do suporte em que ocorre.

Segundo Campos (2002), o design didático se refere ao processo de análise de requisitos, planejamento e especificação para a elaboração de cursos a distância. Ele é definido

(...) em função da intencionalidade e da funcionalidade do curso (...). As atividades devem ser previstas no sentido de estimular a competência que se quer desenvolver nos alunos, (...). Entre essas, as de interação entre os atores que participam em cursos a distância, especificamente os cursos on-line, devem ser estimuladas. Para tanto, desse ponto de vista, a análise do planejamento realiza-se em função dos requisitos necessários para o projeto do curso. (Campos et alli, 2003b:2)

Neste sentido, diversas estratégias devem ser formuladas, inclusive as baseadas na tecnologia do suporte, de forma a promover a interação entre as personagens do curso. O modelo desenvolvido por Campos (2002), apresentado no gráfico 2, detalha o processo.

---

<sup>74</sup> O uso da palavra *design* como elemento caracterizador do termo talvez possa ser inscrito em uma rede de usos indevidos da mesma. Sendo uma palavra origem norte-americana, seu uso tem agregado status a diversos empreendimentos, produtos e mesmo disciplinas acadêmicas. Enquanto não se consegue delimitar um campo de atuação claro e definido para o Design e o designer, o próprio termo ganha uma liberdade de "senso comum" em seu uso. Todavia, a discussão sobre esta adequação ou não, no caso específico do *design didático*, inclusive, engendra um campo fértil para discussões em pesquisas que não esta.



Gráfico 2: Processo do design didático (Campos, 2002)

Pensar em design didático implica pensar no ato da leitura em si. O ato da leitura pressupõe o preenchimento de lacunas pela inteligência ou criatividade do leitor. Sem a participação ativa do leitor, o texto se configura apenas como o somatório de marcas negras sobre a página (Iser, 1996). Somente quando elementos retirados de uma realidade de referência do leitor dão sentido aos elementos de referência potencializados pelo autor, a convergência entre leitor e texto se concretiza.

O texto não pode ser fixado isoladamente à reação do autor ao mundo, aos atos da seleção e da combinação, aos processos de formação de sentido que acontecem na elaboração e mesmo à experiência estética que se origina de seu caráter de acontecimento. Ao contrário, o texto é um processo integral que abrange todos estes aspectos, desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor (Iser, 1996:13). No ato da leitura o leitor realiza "(...) conexões mentais entre as diversas passagens lidas e fatos vividos etc. Deste modo, a própria associação de pensamentos acontece, de certa forma, em rede e não de maneira linear" (Pires, 2005:72).

Enquanto alguns autores definem o texto eletrônico como o precursor do texto não-linear, pela sua possibilidade de estabelecer *links* diretos com outros textos e imagens, criando assim uma leitura hipertextual, outros autores encontram na leitura impressa o mesmo sentido não-linear da leitura virtual. A diferença é que esse sentido torna-se explícito com os recursos eletrônicos que antes estavam implícitos no texto impresso. Nas palavras de Bolter (1991:155)

(...) com o computador, o texto eletrônico tornou visível o que antes ficava oculto pela página impressa. O texto não consiste apenas nas palavras elaboradas pelo escritor, mas também nas decisões e construção das estruturas disponíveis ao leitor por meio do texto eletrônico.

Assim, torna-se imprescindível a relação entre interlocutores, conteúdo e suporte na configuração do sentido discursivo. Mais do que isso, tais papéis se confundem na definição da autoria do discurso, na medida em que o texto eletrônico viabiliza um grande aporte interativo do leitor na sua montagem. Isto se agrega, certamente, à pluralidade de sentidos que se pode obter de uma mesma base discursiva. Lévy (2001:41) afirma que "(...) toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular".

O design didático eletrônico requer um designer com consciência de seu papel de autoria, considerando que ele atua de maneira interdisciplinar na elaboração dos elementos não-verbais que irão compartilhar com os elementos verbais na condução do conteúdo didático.

A construção de um livro (impresso ou eletrônico) é um trabalho realizado por numerosas mãos e, ainda que a textualidade eletrônica possa fundir alguns papéis, exige o empenho das seguintes atividades: autoria, edição, revisão, projeto visual, produção, impressão, distribuição. (Pires, 2005:92)

Para tanto, ressalto a diferença entre a mídia impressa e a mídia eletrônica. Enquanto autores conteudistas e mesmo os outros agentes envolvidos na produção de um curso a distância se mantiverem atrelados à estrutura linear da redação e formatação do conteúdo didático, as especificidades inerentes a essa tecnologia informacional serão subtilizadas, limitando a potencialidade da relação entre os interlocutores e o discurso no suporte eletrônico.

É possível compreender esta questão frente às motivações para a mudança de paradigmas do curso a distância *Dodecaédria*, conforme descrito no capítulo 2. Por outro lado, a nova formatação do curso buscou inverter esta situação, na medida em que foi desenvolvida uma estrutura de navegação e de eleição de conteúdos não-linear. O aluno-usuário conjuga a orientação pedagógica e o seu próprio interesse tecendo um percurso que será definido pelas ligações que vier a estabelecer entre os conteúdos localizados a partir das possibilidades apresentadas. Este sistema valoriza a inteligência do aluno, que produz um sentido na leitura a partir do encontro entre o repertório que possui e o que constrói durante o curso.

Com o texto eletrônico, a multilinearidade (ou não-linearidade) narrativa se torna uma condição primeira, pois, "(...) não há sentido no texto eletrônico se sua concepção respeitar a mesma lógica que seguia o impresso" (Pires, 2005:81). Mais do que um curso em formato hipertextual, o *Dodecaédria* busca envolver o aluno em uma navegação pelo ambiente participando de uma narrativa. Cada aluno-usuário compõe a sua linearidade narrativa a partir da multilinearidade do curso.

Como discuti no capítulo 2, o designer dispõe de diferentes recursos hipermediáticos (Joyce In: Bellei, 2002:76) para exercer o potencial do texto. Enquanto alguns destes recursos oferecem a sensação de uma navegação interativa e participativa, outros, na verdade, não permitem ao leitor desenvolver a sua potência de co-autoria no texto. Os recursos adotados não se prestam apenas à comunicação do conteúdo didático, mas compõe uma linguagem em si. Portanto, os recursos hipertextuais e multimidiáticos de que o designer faz uso costumam conduzir o leitor.

O aluno-usuário não somente acompanha o projeto didático de um curso EAD on-line pelo verbal, como pode ser levado a uma imersão virtual através dos elementos gráficos que compõem o sistema de navegação e ambientação do curso, que em última instância compõe o design didático. O uso de hipertextos exploratórios e construtivos concomitantemente se revela no uso do ambiente virtual do curso como espaço didático e de lazer. O aluno-usuário é instigado e estimulado a buscar conteúdos, a explorar as atividades e tarefas não só por seu interesse e objetivos acadêmicos, mas pelo envolvimento multiparticipativo em uma narrativa interativa.

### 5.1.2.

#### **Os agentes de consumo**

No que se refere aos agentes de consumo do curso EAD on-line, temos os profissionais, pesquisadores e estudantes nas áreas de Design, Comunicação, Letras, Educação, Ciência da Informação, Tecnologia, Ilustração, Mercado Editorial, Formação do Escritor, descritos como o público-alvo do curso.

Mais especificamente, os prováveis interlocutores dos agentes produtivos de *Dodecaédria* serão professores, pesquisadores, alunos e profissionais de mercado nas áreas de design, mercado editorial, ilustração e escritores – que representam as personagens-modelo do curso. Se contarmos as possíveis subdivisões destas categorias, como designer gráfico, *webdesigner*, editor, livreiro, ampliam-se bastante as opções de público. Além disso, tanto a dispersão geográfica de um curso EAD on-line quanto a própria temática do curso indicam a possibilidade de uma diversidade de interlocutores, bastando haver interesse nos temas de Design, Livro ou Leitura.

Torna-se um pouco arriscado tentar definir com exatidão o público e seu perfil, haja vista a dispersão geográfica a que se propõe um curso de educação a distância baseado na *Web*. Além de potencialmente alcançar qualquer interessado

neste vasto país, o curso também pode extrapolar continentes, trazendo questões da ordem do contexto *sócio-histórico-cultural*.

Se por um lado parece haver uma diminuição das fronteiras com a EAD on-line, pelo menos dois fatores se opõem a esta tendência. O primeiro refere-se ao fato de que, em plena era tecnológica, em que o uso do computador pessoal tem-se afirmado como ferramenta indispensável ao trabalho e ensino, apenas 19,3% da população brasileira possuem um computador *desktop* e somente 14,49 % têm acesso à internet (CGI.Br, 2006a). ([Documento 3.2](#) e [Documento 3.3](#)) .....

Ao contrário do que possa parecer, contudo, isso não significa uma grande defasagem do Brasil frente a outras nações, pois pesquisas (CGI.Br, 2006a) indicam que somos o 9º país do mundo em hospedagens na *Web* e o 7º em número de acessos à internet. No campo da educação on-line, apesar de 66,68% da população brasileira nunca terem tido contato com a internet, 49,42% dos acessos realizados foram por motivos educacionais. ([Documento 3.4](#) e [Documento 3.5](#)) .....

Estes números, todavia, são extremamente estratificados. Segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.Br, a pesquisa realizada em 2006 sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em domicílios no Brasil revela que

Os dados da pesquisa de TIC Domicílios reforçam que o acesso e uso do computador e da internet no país dependem unicamente do nível socioeconômico do indivíduo, sua renda familiar, e a região onde vive. A penetração da posse e uso do computador e da internet nos diversos segmentos sociais se concentram nos indivíduos de famílias mais ricas e, em paralelo, nos indivíduos que moram em regiões mais ricas. Além disto, pessoas mais jovens usam mais o computador e a internet que pessoas mais velhas. (CGI.Br, 2006b).

O segundo fator tem como base a parcela da população que navega na internet. Apesar das facilidades e habilidades de que dispõem no uso dos programas, eles sofrem com a discrepância entre os seus hábitos de recepção de discursos não-lineares, que estão sempre presentes em *sites* que visitam, e o discurso educacional, mormente apresentado em uma estrutura linear. Mesmo não havendo uma quebra de expectativas quanto à estrutura dos *sites* educacionais, por reproduzirem as práticas de ensino de salas de aula presenciais, muitos usuários sentem-se frustrados. Isto se dá quando ele assiste à transposição, para um suporte com uma linguagem própria, de uma linguagem linear que não explora a potencialidade deste mesmo suporte.

Jackeline Farbiarz (2001) destaca uma pesquisa que realizou durante os sete anos em que atuou como professora de Literatura em uma escola confessional, de classe média-alta, no bairro do Flamengo, Zona Sul do Rio de Janeiro. Nesta ocasião

teve a oportunidade de mapear o pensamento do adolescente, no que diz respeito à leitura. Alguns trechos das redações dos adolescentes merecem destaque:

Com tantas novidades no campo da comunicação, verificou-se uma tendência da sociedade à valorização de uma forma mais coloquial e popular de diálogo, com acesso facilitado. Esse processo foi ainda mais intensificado com a internet, o fax, enfim formas não tão eruditas de comunicação.

Para que um livro seja tão interessante quanto seu competidor (diferentes mídias) seria essencial maior divulgação e incentivo, assim como uma melhoria na apresentação e adequação vocabular ao público direcionado, pois o tamanho das letras e o rebuscamento das palavras afastam o leitor de um possível contato com o livro bem como o custo elevado.

Os adolescentes trocam os livros por outros meios de comunicação porque eles oferecem mais dinamismo, rapidez, ou seja, atrativos que prendem a atenção dos jovens.

(...) meios como a televisão, o cinema e as revistas proporcionam ao espectador uma forma mais rápida de conhecer o conteúdo. (...) As editoras deveriam publicar livros mais dinâmicos e com uma linguagem mais direta, cativando e atraindo a atenção dos leitores.

Uma possível causa da falta de interesse dos jovens pela leitura é a falta de praticidade presente no ato de ler, isto é, enquanto uma pessoa perde, no mínimo uma semana lendo um livro, ela leva apenas duas horas vendo um filme. Uma outra causa cabível é o apelo visual presente no vídeo.

De repente baixar o custo dos livros apenas não seria suficiente para influenciar a leitura nesse meio. A questão é muito mais abrangente porque discute valores e uma educação que vem sendo transmitida ao longo dos tempos e não é quase nunca questionada, devido à acomodação.

(...) com o avanço da tecnologia, os adolescentes deixam cada vez mais de ler livros, gastando o seu tempo em outras atividades, como videogame, televisão computador, etc. Devido a esse avanço, os livros estão sendo substituídos por outros meios, ou melhor, o seu conteúdo é transmitido através de filmes, minisséries, jornais (...) Além disso, os adolescentes trocam os livros por outros meios de comunicação porque estes oferecem mais dinamismo, rapidez, ou seja, atrativos que prendem a atenção do jovem. Para melhorar essa situação, os jovens deveriam se conscientizar da importância da leitura e livros e os próprios editores poderiam se preocupar em escrever livros que atraiam mais o leitor.

Assim, segundo o pensamento extraído a partir de conversas com estudantes de classe média da Zona Sul do Rio de Janeiro (Farbiarz, J., 2001), as seguintes categorias interferem na relação do adolescente com a leitura:

1. Atividades simultâneas: Para os estudantes, não poder executar mais de uma tarefa ao mesmo tempo é um problema pertencente à leitura, o que gera falta de dinamismo e solidão.
2. Apelos visual e sonoro: Os estudantes acreditam que imagem e som são componentes atraentes, principalmente por facilitarem a compreensão e a interpretação dos objetos.
3. Acesso: Na concepção dos estudantes, o custo dos livros e o grande índice de analfabetismo em nosso país contribuem para os problemas que envolvem a leitura.
4. Praticidade: Os estudantes afirmam ser difícil e desagradável parar para ler um livro, pois é mais fácil e prazeroso optar por um outro meio de comunicação.

5. Linguagem: Os estudantes afirmam que a linguagem dos livros é complexa, ultrapassada, difícil, o que torna a leitura monótona, pouco atrativa e cansativa.
6. Tempo e dinamismo: Os estudantes afirmam que a leitura requer um tempo de concentração excessivo, o que vai contra a vida agitada da atualidade. Acreditam, assim, que a leitura de livros é algo que carece do dinamismo ao qual estão acostumados.
7. Estímulo: Na concepção dos estudantes, a família e a escola são peças fundamentais para a formação de leitores; assim, livros obrigatórios e distantes da realidade, e pais que não lêem contribuem para a falta de leitura dos jovens.
8. Avanços tecnológicos: Segundo os estudantes, os meios de comunicação alternativos são formas mais prazerosas de obter-se informação. Dentre esses meios são destacados enquanto entretenimento: TV (principalmente minisséries), vídeo e filmes cinematográficos.

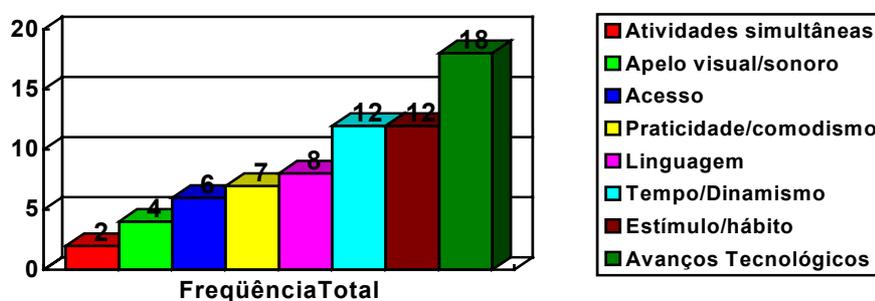


Gráfico 3: Resultado da análise de conteúdo das redações em Farbiarz, J. (2001)

Na pesquisa, Jackeline observou que, quando os estudantes avaliam o objeto livro (códice) e, conseqüentemente, a sua leitura, tendem a considerar elementos que vão além do conteúdo verbal presente nas páginas encadernadas. Os adolescentes, em suas análises, incluem questionamentos acerca do uso de elementos gráficos, do apelo visual agregado ao códice e, invariavelmente, questionam um objeto que, segundo eles, carece de dinamismo, tornando-se menos prazeroso do que ver um filme ou participar de um jogo eletrônico. Em suma, "o adolescente tende a reproduzir um discurso oficial de valorização da leitura como fonte de cultura, mas, simultaneamente, tende a queixar-se das restrições impostas pelo ato de leitura e pelo suporte livro". (Farbiarz e Farbiarz, 2004b).

#### 5.1.2.1.

##### **Linearidade e não-linearidade**

O resultado da pesquisa de Jackeline Farbiarz (2001) é curioso, pois é possível associar a muitas das categorias propostas - como, por exemplo, *dinamismo* e

*atividades simultâneas* - questões referentes à linearidade e não-linearidade. Apesar de o adolescente questionar a carência de estrutura não-linear em um objeto que se configura, a primeira vista, pela linearidade - mesmo quando se está ciente dos hipertextos e *hyperlinks* que apresenta -, os cursos EAD mantêm-se atrelados à linearidade em um suporte que privilegia o não-linear.

Enquanto se discute desde 2000 (Portella, 2003) a “morte do livro” e a sua substituição pelo livro eletrônico – *eBook* –, a estrutura dos suportes impressos, e não as possibilidades dos suportes eletrônicos, tem sido valorizada pelos cursos EAD. Isto se dá por duas razões. A primeira refere-se à pretensão de que os cursos EAD no Brasil devem atingir a uma camada mais extensa da população. Estes cursos costumam ser vistos como um forte instrumento de capacitação e instrução a custos reduzidos.

A segunda razão seria uma superposição do entendimento do que seja forma e do que seja conteúdo em um curso EAD. Conquanto os conteúdos didáticos sejam tradicionalmente lineares, o que se percebe, em um rápido passeio por cursos a distância oferecidos na *Web*, é que a maioria apresenta uma estrutura linear de linguagem, própria dos livros impressos, mesmo quando utilizam diversos recursos não-lineares, como *links*, menus, imagens em movimento e sons. Enquanto o conteúdo for a tônica de um curso EAD e servir como base para a concepção da forma, os recursos não-lineares parecerão adornar uma estrutura linear de pensamento e construção de conhecimento, criando um forte paralelo com o livro didático impresso.

Esta mesma situação se apresenta em diversas salas de aula presenciais. O professor, consciente da necessidade de “dialogar” com o público jovem, busca apoio em recursos multimídia para alcançar um discurso não-linear. Todavia, o conteúdo – tônica da didática – continua linear, frustrando algumas das tentativas em “dourar a pílula”. Embora esta não seja uma questão a ser discutida nesta pesquisa, a similaridade com o seu enfoque poderá trazer-lhe frutos, em um estudo sobre o design de sala de aula presencial.

Campos et alli (2003b) reforçam a questão ao afirmarem que o privilégio ao conteúdo tem como conseqüência a criação de objetos de aprendizagem estáticos em transmissão de conteúdo e não objetos interativos de manipulação e uso de conhecimento.

Percebe-se muitas vezes que a proposta de massificação dos cursos EAD on-line é usada como justificativa para valorizar a estrutura linear do discurso educacional em detrimento da forma não-linear dos suportes eletrônicos. O

pressuposto de que uma extensa camada populacional privilegia a recepção de conteúdos pelo texto linear transforma-se em falácia na concepção generalizada de que os suportes impressos são totalmente lineares.

Por um lado, a forma e a estrutura do livro (códice) parecem impor uma ordem narrativa e de leitura, quando autor e leitor orientam o discurso pela seqüência de páginas e capítulos que tem início na folha de rosto após a capa e se encerra na última linha, antes da contracapa. Por outro lado, autor e leitor podem não seguir esta linearidade imposta pela forma. Há leitores que começam sua leitura pelas páginas finais, ou avançam aos “saltos” por entre a trama de um romance, retornando, de quando em quando, para resgatar algum “elo perdido”.

Além disso, mesmo atrelado à ordem da leitura, o leitor – mentalmente – estabelece ligações entre palavras, expressões ou trechos lidos com outras referências que possui. Os teóricos da Escola de Constança da Estética da Recepção lembram que o texto – marcas negras sobre a página – é prenhe de *vazios*, ali presentes por obra do autor, mas preenchidos pela *inteligência* do leitor. Com base em seu *repertório*, o leitor estabelece *links* mentais com outros textos, imagens ou experiências que tornam sua leitura potencialmente não-linear.

Lévy (2001) corrobora esta visão quando afirma que o leitor constrói sua própria trama a partir das ligações que estabelece no ato da leitura, criando uma rede de ligações intertextuais.

Os membros esparsos, expostos, dispersos na superfície das páginas ou na linearidade do discurso, costuramo-los juntos: ler um texto é reencontrar os gestos têxteis que lhe deram seu nome. (Lévy, 2001:35-36)

Assim, para Lévy, ler um texto impresso ou ler um texto virtual é um ato semelhante e “virtualizante”, na medida em que ambos buscam nas “costuras e remissões” os elementos que o relacionam com outros textos, imagens e sensações vividas. Quando se pretende estabelecer uma diferenciação na recepção entre o texto impresso e o eletrônico, pode-se dizer que o segundo torna apenas mais aparente, mas explícita, a presença do discurso não-linear.

Para Bolter (1991:155) a diferença reside na estrutura discursiva elaborada pelo autor do texto eletrônico que, ao desvelar o oculto, cria uma situação em que “(...) o leitor de hiperficção é forçado a todo tempo refletir sobre sua experiência de leitura”. A leitura eletrônica não se pode dar sob o véu da postura passiva, de quem lê na busca de “um” caminho traçado previamente pelo autor, como em um romance policial. O leitor, frente ao computador, decide explicitamente que caminhos seguir, onde clicar, que *links* percorrer.

Da mesma forma, o texto impresso, por mais que possa ter sua estrutura linear pervertida, mantém sinais que lembram permanentemente o leitor da linearidade presente, como a numeração das páginas, os capítulos e a seqüência ininterrupta das folhas de papel.

Se no campo do conteúdo é possível encontrar a presença do não-linear no suporte impresso, no campo da forma isto também é plausível. Primeiramente em obras não ficcionais, há a presença dos sumários, índices, citações e notas. Cada um, a seu modo, estabelece ligações entre partes de um mesmo texto ou entre textos, compondo uma trama intertextual (Bakhtin, 1997b).

Esta é uma das acepções da polifonia em Bakhtin. A polifonia se refere às vozes que acompanham o falante em seu discurso. Constitui-se como o seu referente sócio que é utilizado, como repertório, no processo dialógico do discurso. Embora o texto possa oferecer mais ou menos vazios a serem preenchidos pelo leitor (Iser, 1996), o discurso varia da vertente mais polifônica até a mais monofônica, sem nunca efetivamente alcançá-la. Segundo Brait (1994), o texto não pode ser totalmente monofônico, pois não é possível eliminar a naturalidade da linguagem.

(...) tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala. (Brait, 1994:14)

Milton José Pinto (1999) relaciona a polifonia discutida por Bakhtin à ligação entre diversos textos. Do seu ponto de vista, esta intertextualidade apresenta duas facetas: multiplicidade de vozes aparentes, e de vozes não aparentes; esta última também denominada como *interdiscurso* (Brait, In: Farraco, 1996).

Dicionários e enciclopédias, por exemplo, são obras impressas em que a leitura não-linear torna-se mais aparente, onde o intertexto é mais visível. Viajando de um verbete a outro, ilustrado ou não por imagens, o leitor navega pelas páginas da obra. Recorta e constrói sua própria ordenação.

De volta ao campo narrativo, alguns escritores se aventuraram em romper as amarras impostas pelo suporte impresso ao texto, criando obras hipertextuais, intertextuais, sem limites, como o livro de Borges, *O jardim dos caminhos que se bifurcam* (1941). Cada leitura torna-se explicitamente inédita, renovadora. Entre estes autores estão James Joyce (*Ulisses*, 1922), Ítalo Calvino (*Se um viajante numa noite de Inverno*, 1979) e Laurence Sterne (*Tristram Shandy*, 1759-1767).

Desta forma, Pires (2005:5) esclarece:

(...) a passagem de textos do códice (codex) impresso às telas dos computadores (e outros dispositivos eletrônicos) representa uma mudança no livro, que abrange, simultaneamente, sua estrutura, sua organização, seus modos de escrita e sua visualidade, além de representar uma transformação cultural, no que diz respeito a sua morfologia, sua reprodução, distribuição e relação com o leitor. Do ponto de vista do Design, a tecnologia digital e a hipermídia trazem possibilidades diversas e novas abordagens projetuais. As páginas são convertidas em territórios híbridos, nos quais tipografia, imagem, som e movimento envolvem o leitor durante o ato da leitura, construindo um livro virtual que somente existirá no ciberespaço e na mente inquieta do leitor. Isto significa um novo conceito de livro e sua reformulação enquanto um projeto visual.

Neste sentido, o curso *Dodecaédria* é um caso singular, situando-se na fronteira entre o livro impresso e o livro eletrônico. Como temática do curso, o códice – o livro impresso – aparenta ser o foco central, mas não o único. A concepção de Livro apresentada pelos pesquisadores do NEL inclui outras mídias impressas, conforme apresentado no tópico 1.2., como revistas de histórias em quadrinhos, *graphic novels*, mangás, por exemplo; e mídias em outros suportes, como o *eBook* – livro eletrônico -, animações, filmes, teatros de bonecos.

No aspecto da visualidade, as referências mais fortes situam-se no campo do impresso, com os ambientes simulando bibliotecas, as estantes de livros e os próprios códices que dão acesso aos conteúdos didáticos. Estas representações aparentam coerência, haja vista os textos terem sido produzidos em uma estrutura linear de linguagem, tradicional no âmbito acadêmico.

Todavia, diversos outros recursos didáticos são utilizados no curso. Animações e vídeos em apoio aos conteúdos apresentando aulas, debates e video-oficinas compõem o exemplo mais aparente. Além destes, o uso de *links* com *sites* na *Web* que complementam os conteúdos também serão usados. Estes recursos, quando não estiverem localizados no texto didático, serão representados por *objetos metafórico-interativos* que, ao serem clicados, farão surgir suportes eletrônicos.

Outros objetos serão acessados no ambiente virtual. Como apresentado no capítulo 2, tais objetos se prestarão a vários usos, como a comunicação entre os alunos e com os tutores; recursos narrativos e de navegação. Desta forma, o grupo de designers do curso pretende articular-se entre os dois tipos de linguagens e suportes, reduzindo as barreiras semânticas entre ambos. Apresentamos signos calcados na linearidade com propósitos não-lineares, mesclando em um mesmo ambiente elementos narrativos e didáticos das duas ordens.

### 5.1.3.

#### Os agentes produtivos

Partindo desta relação discursiva, que se configura no âmbito da elaboração do curso EAD *Dodecaédria*, estabeleço relações com os temas apresentados nos capítulos 3 e 4 desta tese.

O levantamento realizado durante a minha pesquisa (Farbiarz, A., 2001:35) revelou na PUC-Rio que “As declarações do Reitor remetem diretamente a uma visão de universidade do modelo britânico com a ênfase no ensino de um saber universal e na constituição de um espaço comunitário e pluralista para a formação de uma elite”. O estudo baseou-se em uma análise do discurso institucional da PUC-Rio divulgado no *site* na *Web*. Em resumo,

O texto apresenta um narrador que faz uso da linguagem para levar o leitor a cooperar com a proposta da universidade. Este narrador emprega um discurso estudado em que a universidade só é sujeito de idéias positivas, e em que a presença da primeira pessoa do plural é condicionada à presença de uma carência no outro que a universidade pretende suprir a partir do seu saber.

O enfoque na pesquisa aponta para a visão germânica de universidade, onde a indissolubilidade entre ensino e pesquisa é o ponto central. No entanto, apesar de ser um fator preponderante na realidade da PUC-Rio, gerador de receita para a manutenção da universidade, ele não é citado com a mesma intensidade que o enfoque no ensino, aparentando ter um papel secundário e restrito em revelar à sociedade o saber acadêmico.

Finalmente, o papel social, o da transmissão do saber extramuros, da prestação de serviços também está presente, onde “(...) a comunidade tem prioridade”, revelando indícios do modelo norte-americano de universidade. Todavia, segundo o reitor da PUC-Rio, este é mais uma obrigação da universidade por seu caráter confessional.

(Farbiarz, A., 2001:35-36)

Já o Departamento de Artes & Design, ao qual está vinculado o grupo de pesquisa do NEL, revelou indícios de modelos de universidade britânico e norte-americano. Também segundo os textos destacados do *site* do Departamento na *Web*,

(...) aquele que tem o saber (PUC-Rio) o oferece para aqueles que o desconhecem (sociedade). Assim (...), fica claro que o Departamento de Artes compactua com o ideal britânico valorizado pelas palavras do Reitor da PUC-Rio. (Farbiarz, A., 2001:41)

Todavia, desta apresentação pode-se perceber também que a visão de ensino declarada pelo Departamento de Artes & Design da PUC-Rio tem uma forte vertente norte-americana, (...) a visão de um ensino profissional atrelado às necessidades da sociedade que o mantém. Esta visão certamente está atrelada à origem do curso, de um saber profissional incluso no universo do saber universitário e agrega informações à “Mensagem do Reitor” não formuladas em sua tentativa de resposta acerca do que é a PUC-Rio. (Farbiarz, A., 2001:42)

Conforme resumido no capítulo 4, o modelo britânico pressupõe a primazia de um ensino calcado no saber universal e o modelo norte-americano de um ensino calcado no mercado.

No caso da PUC-Rio, a formação de um aluno crítico é premissa básica para um ensino que busca excelência. No âmbito do desenvolvimento de projetos, da busca por uma melhor e mais adequada solução, o aluno é formado para avaliar hipóteses e desenvolver propostas. (Farbiarz, A., 2001:93)

No caso específico do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio, o ensino para o saber preconiza uma prática mais teórica, voltada para uma visão mais abrangente do conhecimento, enquanto o ensino de mercado tem por premissa uma visão mais especializada, a pragmaticidade do saber. Neste segundo enfoque destaco ainda a presença de duas concepções distintas: a primeira com uma visão social de ensino, na busca, no contexto social, das questões a serem discutidas e devolvidas como propostas; e a segunda voltada para o design corporativo, para as soluções técnico-estéticas. (Farbiarz, A., 2001:94)

No entanto, é importante lembrar que a pesquisa realizada em 2001 tinha como enfoque os cursos de graduação, enquanto o grupo de pesquisa que produz o curso *Dodecaédria* se encontra vinculado à pós-graduação em Design da PUC-Rio. Os cursos de pós-graduação *strictu sensu* – mestrado e doutorado – são calcados no conceito de associação entre ensino e pesquisa. Está é a premissa básica, independentemente da instituição a qual estejam filiados e, portanto, das suas possíveis variações. Desta forma, há uma forte presença do modelo germânico de ensino, com maior liberdade e associação entre ensino e pesquisa e maior equilíbrio entre os corpos docente e discente.

Neste sentido, a relação entre interlocutores em que está focada a produção do curso *Dodecaédria* é a que preconiza a formação de um aluno responsável e crítico, a quem lhe é concedida a liberdade de escolha do percurso acadêmico em associação à pesquisa. Nas palavras de Chamlian (1996:3),

Já no modelo germânico o objetivo seria, de acordo com Karl Jaspers, a procura da verdade na comunidade de pesquisadores e estudantes, e para tanto era necessário reconhecer a descoberta científica como tarefa primordial. Dois princípios guiaram a universidade nesse caminho: a unidade do saber e a unidade do ensino e pesquisa. (...) Estes princípios, associados ao da liberdade acadêmica, preconizados por Humboldt, em que o professor goza da liberdade de ensino e o aluno da liberdade de aprender, marcam os aspectos distintivos do modelo germânico (...).

O curso *Dodecaédria*, como proposta didática, vem-se pautando nesta direção. O aluno, em vez de receber os percursos acadêmicos pré-definidos, como estava configurado na proposta linear até a segunda fase – denominada *Caminhos do Livro* - recebe uma diretriz acadêmica e define as opções de conteúdos conforme seus objetivos. Ainda que não haja propriamente pesquisa, o aluno é instigado à investigação, à busca de conteúdos e à construção de objetos de ensino, como textos, imagens ou objetos materiais. Há uma proposta de que os textos de valor acadêmico produzidos por alunos figurem nas salas do curso para consulta pelos estudantes das turmas seguintes.

A relação que se procura estabelecer com o aluno indica uma preocupação com o interlocutor, com sua formação, perfil e objetivos. Farbiarz e Farbiarz (2005) caracterizam este enfoque como *Design da Leitura*.

Neste sentido, o curso parece pautar-se por um maior equilíbrio de poder e liberdade compactuada entre os interlocutores, favorecendo uma abordagem dialógica. Todavia, por conta das premissas tecnológicas na produção de um curso a distância, por maior liberdade que se queira oferecer ao aluno, os conteúdos e a estrutura didática – o design didático – precisam ser pré-formatados, estar prontos para uso previamente à matrícula.

Embora isto também possa ocorrer nos cursos presenciais, nestes há a possibilidade da construção compartilhada dos conteúdos ou da sua modificação na interação entre professor e aluno durante o curso, o que não ocorre nos cursos não-presenciais. Neste último caso, alterações mínimas podem implicar questões de programação ou alteração das bases de dados que criem conflitos com o material ou a estrutura já disponibilizados. Esperamos que, com a introdução de novas tecnologias informacionais e de novas técnicas de programação, esta limitação seja superada.

Ante a esta dificuldade tecnológica, o curso *Dodecaédria* parte de uma premissa de apreensão dos objetivos do interlocutor para – usando a estrutura tecnológica – oferecer uma possibilidade de autocondução pela estrutura pré-formatada. Neste sentido, o contrato psicológico que parece reger este tipo de relação é o do contrato cooperativo (Handy, 1978:46). Conforme apresentado no capítulo 4, trata-se de um contrato voluntário, em que o indivíduo é chamado a se identificar com as metas e objetivos da organização. O elemento de troca, além de valores monetários, consiste principalmente de maior poder de decisão e autonomia deste indivíduo.

Quanto aos designers, creio ser importante delimitar neste momento o enfoque que lhes é dado na tese. Embora haja um sem número de definições, e muitas divergências, não é um dos objetivos desta pesquisa delimitar o seu campo de atuação. Pelo contrário, procuro ampliar este campo, incluindo, ou dimensionando, seu papel na educação a distância on-line. O designer, mais do que um produtor de objetos de consumo bidimensionais e tridimensionais, tem atuado como um pensador, um crítico da sua própria inserção social.

A ampliação dos cursos de pós-graduação em Design, acompanhada de uma crescente publicação e divulgação de textos científicos, contribuiu muito para este recente perfil. O designer tem percebido o quanto a sua atuação tem-se

configurado como um produtor dos sentidos que habitam os objetos que planeja, sejam eles materiais ou simbólicos.

Segundo Bonfim (In: Couto e Oliveira, 1999), “A tarefa do designer consiste em configurar objetos de uso e sistemas de informação que considerem a ‘trama cultural, o *locus* em que a *persona* se identifica no seu estar no mundo’ (Bonfim, 1999)”. Cada um dos produtos do designer é preñado de sentidos, que lhe agregam valor e participam da produção sógnica do meio social que habitam.

Poynor (In: Portinari e Ribeiro, 2005) afirma que “os mitos culturais são sustentados, em parte, pelo Design”. Portinari e Ribeiro justificam:

Um dos principais desafios do designer é a transmissão de conceitos por meio da imagem. Fazem parte de sua criação a estrutura da diagramação, a tipografia, as cores e formas, elementos que agrupados possuirão correspondência com o conceito e com o *briefing*, elaborados a partir de algumas informações fornecidas pelo cliente. Em sua atuação, o designer trabalha com objetos, códigos e formas que são disponibilizados e reconhecidos pela sociedade. Deste modo, a comunicação por meio de imagens torna-se possível porque este imaginário, evocado pelo profissional, também possui alguma correspondência com o imaginário social: as formas ou estruturas são compreendidas pela sociedade.

Os produtos do Design são desenvolvidos para atender a uma demanda de um grupo social. Este grupo, de posse do objeto ou sistema de informação, pode agregar-lhe novos usos e significados, estabelecidos no espaço da interação. O produto, no entanto, não chega vazio de significados às mãos deste público. Se a sua configuração deve levar em conta os anseios e signos deste mesmo público, como forma de fazer cumprir a função para a qual foi concebido, também carrega em seu bojo signos oriundos daquele(es) que o conceberam. Determinadas escolhas de projeto, por mais que possam parecer inconscientes ou metodológicas, respondem a um critério de seleção calcado no repertório do designer e dos outros agentes produtores.

Atualmente, espera-se que a atuação do designer na sociedade seja mais do que a de um mero criador de objetos mas, essencialmente, a de um elemento polarizador de conceitos, com condições de propor estratégias que não somente atendam aos anseios e necessidades da comunidade em que está inserido mas, principalmente, que sejam capazes de modificar a percepção e a atuação social desta mesma comunidade. (Farbiarz, 2000: 12)

Tais signos se configuram como códigos sociais que possibilitam a comunicação entre o designer e seu interlocutor, o meio social, usando como suporte para o discurso o objeto de sua produção. Como em todo processo comunicacional, neste também há uma face perversa. Os códigos sociais do designer podem vir a se revelar como estereótipos, oriundos de um contexto *sócio-histórico-cultural* compartilhado pelos interlocutores ou oriundos exclusivamente do *repertório* do designer. Carregados da chancela de um objeto de uso ou de um sistema de informação, tais estereótipos podem vir a se fixar com mais rigor no meio social, estratificando seu significado.

O Design, portanto, entendido como campo de atuação, pesquisa e ensino do designer, pauta-se nas mesmas questões. Representa um campo interdisciplinar por excelência. A visita a outras áreas é necessidade intrínseca ao processo de desenvolvimento de produtos. Nesta relação, o Design acaba por incorporar, e influenciar, conceitos destas outras áreas, num constante processo de interlocução e parceria. Couto e Oliveira (1999) comentam esta questão:

Fertilizando e deixando fertilizar-se por outras áreas de conhecimento, o Design vem se construindo e reconstruindo em um processo permanente de ampliação de seus limites, em função das exigências da época atual. Em linha com esta tendência, sua vocação interdisciplinar impede um fechamento em torno de conceitos, teorias e autores exclusivos. Sua natureza multifacetada exige interação, interlocução e parceria.

A responsabilidade social do Design tem-se ampliado na mesma medida de sua atuação na sociedade. Novos campos e ações se apresentam a cada ano, refletindo sua contribuição para a eficácia no uso de objetos e sistemas de informação. Para Buchman, o Design é

(...) uma atividade projetual de criação, recriação e avaliação de objetos, presente no cotidiano das pessoas, assumindo diversas formas e operando em diversos níveis. (...) O campo de atuação do design é potencialmente universal, porque a teoria de projeto pode ser aplicada a qualquer área da experiência humana. (Buchaman, In. Couto, 1996:12)

Assim, nesta tese, situo o Design como uma atividade criativa de configuração de objetos de uso e sistemas de informação, passíveis de reprodutibilidade, "que são desenvolvidos através de processo produtivo que leva em conta, cada vez mais, novas variáveis de impacto social" (Farbiarz, 2000: 15).

O curso EAD *Dodecaédria* ainda necessita de alguns meses de produção antes de ser veiculado na *Web*. Preocupações de diversas ordens se sucedem nas reuniões quinzenais do grupo no Departamento de Artes & Design da PUC-Rio. Além do esforço na consecução dos conteúdos e da visualidade do curso, a elaboração do design didático tem sido a nossa tônica, na busca de coerência entre os diversos sistemas que compõem o *Dodecaédria*. O caráter discursivo do curso e da relação dialógica tem pautado os nossos esforços de pesquisadores.

A grande limitação no momento tem sido a própria tecnologia. Se por um lado ela nos permite o uso de poderosos recursos didáticos e discursivos, por outro lado impõe diversas limitações às propostas. Forma e conteúdo nem sempre caminham em sintonia.

O fato de o curso ainda não estar na *Web* faz parte do recorte para este estudo, haja vista meu olhar se concentrar sobre a sua produção, sobre as carências encontradas na formação dos designers responsáveis pela sua formatação, no que se refere à elaboração de um curso EAD.

A relação discursiva com os efetivos alunos do curso, embora relevante, deverá ser objeto de outra pesquisa. No caso em pauta, estou trabalhando na concepção de Jauss (1979) do leitor ideal, no espectro do horizonte de expectativas dos pesquisadores do NEL sobre esse interlocutor. Quando chegar na WEB, e existir uma relação de fato do aluno com o design didático, novas questões se apresentarão e darão margem a um aprofundamento deste trabalho, no sentido da formação de um designer apto a trabalhar na mediação de um curso EAD on-line.



**DOCUMENTO 3.2**  
**PROPORÇÃO DE DOMICÍLIOS QUE POSSUEM EQUIPAMENTOS TIC**



<b>A - PROPORÇÃO DE DOMICÍLIOS QUE POSSUEM EQUIPAMENTOS TIC</b>							
<i>Percentual sobre o total de domicílios*</i>							
Fonte: CGI.Br < <a href="http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-geral-00.htm">http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-geral-00.htm</a> > (acessado em 22/12/06)							
Percentual (%)		Televisão	Rádio	Telefone fixo	Telefone celular**	Computador de Mesa (desktop)	Computador Portátil (laptop, etc.)
Total		97,03	89,61	49,69	67,64	19,30	0,61
REGIÕES DO PAÍS	SUDESTE	97,80	92,66	58,59	70,33	23,83	0,56
	NORDESTE	95,89	85,63	31,21	53,90	8,38	0,23
	SUL	96,86	94,73	53,91	75,20	24,24	0,94
	NORTE	95,70	75,66	34,62	61,66	9,97	0,60
	CENTRO-OESTE	96,71	83,80	51,76	81,36	18,35	0,93
RENDA FAMILIAR	ATÉ R\$300	86,76	77,27	8,89	26,59	1,57	0,00
	R\$301-R\$500	95,93	84,85	23,31	46,98	2,36	0,08
	R\$501-R\$1000	97,86	90,49	50,51	69,47	13,73	0,07
	R\$1001-R\$1800	98,53	95,59	71,67	85,23	36,27	1,14
	R\$1801 OU MAIS	99,82	96,34	85,17	95,11	59,00	4,20
CLASSE SOCIAL****	A	100,00	99,58	98,49	99,58	82,79	15,55
	B	99,93	99,13	85,65	94,50	62,18	1,80
	C	99,74	95,14	59,20	76,44	18,55	0,31
	DE	93,31	80,62	26,28	48,67	2,76	0,01
LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO	Localizado em uma favela	95,25	90,64	44,69	59,20	8,91	0,00
	Conjunto Habitacional	97,91	89,01	54,04	69,88	21,20	0,72
	Localizado próximo a uma favela	97,08	90,70	49,79	67,06	17,06	0,49
	Não há favela próxima	97,15	89,34	49,69	68,85	21,25	0,73

**DOCUMENTO 3.3**  
**PROPORÇÃO DE DOMICÍLIOS COM ACESSO À INTERNET**



<b>A5 - PROPORÇÃO DE DOMICÍLIOS COM ACESSO À INTERNET*</b>				
<i>Percentual sobre o total de domicílios**</i>				
Fonte: CGI.Br < <a href="http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-geral-05.htm">http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-geral-05.htm</a> > (acessado em 22-12-06)				
Percentual (%)		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NS/NR ***</b>
<b>Total</b>		<b>14,49</b>	<b>85,35</b>	<b>0,15</b>
<b>REGIÕES DO PAÍS</b>	<b>SUDESTE</b>	18,74	81,00	0,26
	<b>NORDESTE</b>	5,54	94,37	0,09
	<b>SUL</b>	16,90	83,07	0,03
	<b>NORTE</b>	6,15	93,79	0,06
	<b>CENTRO-OESTE</b>	13,05	86,88	0,06
<b>RENDA FAMILIAR</b>	<b>ATÉ R\$300</b>	0,46	99,42	0,13
	<b>R\$301-R\$500</b>	1,22	98,76	0,03
	<b>R\$501-R\$1000</b>	8,90	91,07	0,03
	<b>R\$1001-R\$1800</b>	27,33	72,39	0,28
	<b>R\$1801 OU MAIS</b>	50,53	48,51	0,96
<b>CLASSE SOCIAL ****</b>	<b>A</b>	81,49	18,51	-
	<b>B</b>	51,22	48,74	0,05
	<b>C</b>	12,10	87,67	0,23
	<b>DE</b>	1,61	98,27	0,12
<b>LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO</b>	<b>Localizado em uma favela</b>	7,29	92,62	0,09
	<b>Conjunto Habitacional</b>	14,87	84,79	0,34
	<b>Localizado próximo a uma favela</b>	13,09	86,79	0,12
	<b>Não há favela próxima</b>	16,10	83,85	0,05

**DOCUMENTO 3.4**  
**PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE JÁ ACESSARAM A INTERNET**



<b>C1 - PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE JÁ ACESSARAM A INTERNET*</b>			
<i>Percentual sobre o total da população**</i>			
Fonte: CGI.Br < <a href="http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-int-01.htm">http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-int-01.htm</a> > (acessado em 22/12/06)			
Percentual (%)		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
<b>Total</b>		<b>33,32</b>	<b>66,68</b>
<b>REGIÕES DO PAÍS</b>	SUDESTE	36,89	63,11
	NORDESTE	22,41	77,59
	SUL	36,19	63,81
	NORTE	25,54	74,46
	CENTRO-OESTE	38,94	61,06
<b>SEXO</b>	Masculino	36,03	63,97
	Feminino	30,88	69,12
<b>GRAU DE INSTRUÇÃO</b>	Analfabeto/ Educação infantil	5,67	94,33
	Fundamental	27,86	72,14
	Médio	53,06	46,94
	Superior	86,95	13,05
<b>FAIXA ETÁRIA</b>	De 10 a 15 anos	46,47	53,53
	De 16 a 24 anos	58,83	41,17
	De 25 a 34 anos	42,88	57,12
	De 35 a 44 anos	23,79	76,21
	De 45 a 59 anos	12,50	87,50
	De 60 anos ou mais	3,21	96,79
<b>RENDA FAMILIAR</b>	ATÉ R\$300	7,32	92,68
	R\$301-R\$500	13,93	86,07
	R\$501-R\$1000	29,48	70,52
	R\$1001-R\$1800	52,48	47,52
	R\$1801 OU MAIS	69,92	30,08
<b>CLASSE SOCIAL ****</b>	A	95,08	4,92
	B	72,29	27,71
	C	38,85	61,15
	DE	12,23	87,77
<b>SITUAÇÃO DE EMPREGO</b>	Trabalhador	36,19	63,81
	Desempregado	36,77	63,23
	Não integra a população ativa***	28,26	71,74
<b>COR OU RAÇA</b>	Branca	39,04	60,96
	Negra	26,79	73,21
	Parda	28,05	71,95
	Indígena	29,88	70,12
	Amarela	32,91	67,09
<b>LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO</b>	Localizado em uma favela	20,12	79,88
	Conjunto Habitacional	36,78	63,22
	Localizado próximo a uma favela	33,11	66,89
	Não há favela próxima	35,05	64,95

**DOCUMENTO 3.5**  
**PROPÓSITOS DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA INTERNET**



<b>C6 - PROPÓSITOS DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA INTERNET</b>					
<i>Percentual sobre o total da base de respondentes que utilizaram a internet nos últimos 3 meses*</i>					
Fonte: CGI.Br < <a href="http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-int-06.htm">http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-int-06.htm</a> > (acessado em 22/12/06)					
Percentual (%)		Pessoal ou privado	Educação ou estudos	Trabalho remunerado ou negócios	Trabalho voluntário ou comunitário
<b>Total</b>		<b>69,40</b>	<b>49,42</b>	<b>29,08</b>	<b>3,26</b>
<b>REGIÕES DO PAÍS</b>	SUDESTE	69,68	44,26	28,83	3,04
	NORDESTE	68,84	54,91	22,40	2,98
	SUL	65,42	48,50	33,03	3,01
	NORTE	62,10	58,45	22,68	2,91
	CENTRO-OESTE	75,17	65,52	32,72	4,90
<b>SEXO</b>	Masculino	69,55	45,38	34,08	3,41
	Feminino	69,24	53,72	23,75	3,09
<b>GRAU DE INSTRUÇÃO</b>	Analfabeto/ Educação infantil	67,38	48,63	9,25	2,20
	Fundamental	68,90	49,95	12,72	0,61
	Médio	70,99	40,45	29,20	3,16
	Superior	68,02	60,86	44,17	5,51
<b>FAIXA ETÁRIA</b>	De 10 a 15 anos	65,76	63,90	2,58	0,56
	De 16 a 24 anos	74,05	52,92	23,00	2,84
	De 25 a 34 anos	66,31	44,25	41,20	4,59
	De 35 a 44 anos	68,20	40,91	49,52	4,25
	De 45 a 59 anos	68,24	31,97	48,92	5,18
	De 60 anos ou mais	66,33	21,99	31,26	7,90
<b>RENDA FAMILIAR</b>	ATÉ R\$300	67,30	50,88	5,37	3,41
	R\$301-R\$500	60,23	52,67	10,66	1,88
	R\$501-R\$1000	66,91	44,24	23,61	2,69
	R\$1001-R\$1800	69,39	51,25	35,44	3,36
	R\$1801 OU MAIS	73,96	52,93	41,25	5,23
<b>CLASSE SOCIAL ***</b>	A	81,36	54,22	48,33	6,02
	B	72,50	51,52	34,00	3,70
	C	67,57	46,40	26,94	3,10
	DE	63,31	52,43	16,75	1,71
<b>SITUAÇÃO DE EMPREGO</b>	Trabalhador	67,96	45,49	40,96	4,24
	Desempregado	81,77	33,97	12,73	1,54
	Não integra a população ativa**	71,30	59,75	4,39	1,25
<b>COR OU RAÇA</b>	Branca	69,99	48,76	31,22	3,44
	Negra	67,97	49,49	26,50	2,21
	Parda	68,69	50,33	26,01	3,18
	Indígena	67,31	54,92	9,70	3,89
	Amarela	79,39	67,96	38,03	8,96
<b>LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO</b>	Localizado em uma favela	69,88	42,78	17,57	3,73
	Conjunto Habitacional	72,61	51,88	22,72	2,87
	Localizado próximo a uma favela	74,66	40,10	21,99	3,00
	Não há favela próxima	67,68	51,54	33,00	3,34

**DOCUMENTO 3.6**



**PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE JÁ UTILIZARAM UM COMPUTADOR - ÚLTIMO ACESSO**

<b>B2 - PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE USARAM UM COMPUTADOR - ÚLTIMO ACESSO</b>						
<i>Percentual sobre o total da população*</i>						
Fonte: CGI.Br < <a href="http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-comp-02.htm">http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-comp-02.htm</a> > (acessado em 22/12/06)						
Percentual (%)		Nos últimos 3 meses	Entre 3 meses e 12 meses	Nos últimos 12 meses	Mais de 12 meses atrás	Nunca usou um computador
<b>Total</b>		<b>33,09</b>	<b>5,92</b>	<b>39,00</b>	<b>6,65</b>	<b>54,35</b>
<b>REGIÕES DO PAÍS</b>	SUDESTE	36,08	6,41	42,50	6,72	50,78
	NORDESTE	22,90	4,90	27,80	6,26	65,94
	SUL	35,83	5,92	41,75	6,79	51,47
	NORTE	28,08	6,98	35,06	6,73	58,21
	CENTRO-OESTE	38,55	5,21	43,76	6,96	49,28
<b>SEXO</b>	Masculino	36,19	5,95	42,14	6,40	51,47
	Feminino	30,29	5,89	36,18	6,88	56,94
<b>GRAU DE INSTRUÇÃO</b>	Analfabeto/ Educação infantil	7,70	2,51	10,21	1,85	87,95
	Fundamental	29,22	7,21	36,43	7,22	56,36
	Médio	48,85	9,72	58,57	12,80	28,63
	Superior	85,20	3,77	88,97	4,99	6,04
<b>FAIXA ETÁRIA</b>	De 10 a 15 anos	54,31	11,52	65,84	6,16	28,00
	De 16 a 24 anos	53,98	8,26	62,24	10,94	26,83
	De 25 a 34 anos	40,09	7,20	47,29	9,39	43,32
	De 35 a 44 anos	25,39	4,47	29,85	5,25	64,90
	De 45 a 59 anos	12,74	2,61	15,34	3,32	81,33
	De 60 anos ou mais	2,88	0,52	3,39	2,19	94,42
<b>RENDA FAMILIAR</b>	ATÉ R\$300	9,05	2,75	11,79	5,99	82,22
	R\$301-R\$500	14,72	5,13	19,85	6,39	73,76
	R\$501-R\$1000	29,16	6,89	36,05	7,41	56,55
	R\$1001-R\$1800	51,09	6,67	57,75	5,46	36,79
	R\$1801 OU MAIS	69,17	4,31	73,49	5,26	21,25
<b>CLASSE SOCIAL ***</b>	A	94,06	1,42	95,48	1,10	3,43
	B	71,13	5,21	76,34	4,78	18,88
	C	38,04	7,91	45,95	8,09	45,96
	DE	12,90	4,40	17,30	6,11	76,59
<b>SITUAÇÃO DE EMPREGO</b>	Trabalhador	35,04	5,52	40,57	7,25	52,19
	Desempregado	33,76	10,91	44,67	7,61	47,72
	Não integra a população ativa**	29,78	6,13	35,91	5,57	58,52
<b>COR OU RAÇA</b>	Branca	38,98	5,94	44,92	6,11	48,97
	Negra	26,24	5,61	31,84	7,66	60,49
	Parda	27,87	5,96	33,82	6,96	59,22
	Indígena	21,08	10,33	31,41	12,47	56,12
	Amarela	29,13	4,73	33,86	6,78	59,36
<b>LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO</b>	Localizado em uma favela	20,55	5,72	26,27	7,83	65,90

	<b>Conjunto Habitacional</b>	35,59	5,43	41,01	6,41	52,58
	<b>Localizado próximo a uma favela</b>	30,90	6,46	37,36	7,59	55,06
	<b>Não há favela próxima</b>	35,34	5,92	41,26	6,27	52,47

**DOCUMENTO 3.7**

**PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE USAM A INTERNET PARA EDUCAÇÃO**



<b>I2 - PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE USAM A INTERNET PARA EDUCAÇÃO</b>			
<i>Percentual sobre o total de respondentes que utilizaram a internet nos últimos 3 meses*</i>			
Fonte: CGI.Br < <a href="http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-habil-07.htm">http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-habil-07.htm</a> > (acessado em 22/12/06)			
Percentual (%)		SIM	NÃO
<b>Total</b>		<b>64,39</b>	<b>35,61</b>
<b>REGIÕES DO PAÍS</b>	SUDESTE	60,53	39,47
	NORDESTE	66,43	33,57
	SUL	59,82	40,18
	NORTE	83,09	16,91
	CENTRO-OESTE	76,77	23,23
<b>SEXO</b>	Masculino	60,63	39,37
	Feminino	68,39	31,61
<b>GRAU DE INSTRUÇÃO</b>	Analfabeto/ Educação infantil	59,33	40,67
	Fundamental	61,56	38,44
	Médio	60,07	39,93
	Superior	72,93	27,07
<b>FAIXA ETÁRIA</b>	De 10 a 15 anos	74,03	25,97
	De 16 a 24 anos	69,44	30,56
	De 25 a 34 anos	59,60	40,40
	De 35 a 44 anos	58,41	41,59
	De 45 a 59 anos	45,96	54,04
	De 60 anos ou mais	34,40	65,60
<b>RENDA FAMILIAR</b>	ATÉ R\$300	51,82	48,18
	R\$301-R\$500	60,46	39,54
	R\$501-R\$1000	60,76	39,24
	R\$1001-R\$1800	67,95	32,05
	R\$1801 OU MAIS	68,31	31,69
<b>CLASSE SOCIAL ***</b>	A	64,32	35,68
	B	65,33	34,67
	C	63,82	36,18
	DE	63,79	36,21
<b>SITUAÇÃO DE EMPREGO</b>	Trabalhador	61,80	38,20
	Desempregado	54,68	45,32
	Não integra a população ativa**	71,15	28,85
<b>COR OU RAÇA</b>	Branca	64,03	35,97
	Negra	66,50	33,50
	Parda	64,52	35,48
	Indígena	64,83	35,17
	Amarela	50,96	49,04
<b>LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO</b>	Localizado em uma favela	62,59	37,41
	Conjunto Habitacional	65,16	34,84
	Localizado próximo a uma favela	57,83	42,17
	Não há favela próxima	65,78	34,22

**DOCUMENTO 3.8**  
**ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA INTERNET - EDUCAÇÃO**



<b>I3 - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA INTERNET - EDUCAÇÃO</b>							
<i>Percentual sobre o total da base de respondentes que utilizaram internet para fins de treinamento e educação*</i>							
Fonte: CGI.Br							
<a href="http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-habil-08.htm">http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-habil-08.htm</a> (acessado em 22/12/06)							
Percentual (%)		Realizar atividades/pesquisas escolares	Fazer cursos on-line	Informar-se sobre a disponibilidade de um livro ou artigo	Trocar mensagens relativas ao curso com colegas/tutor	Buscar informações sobre cursos de extensão e pós-graduação	Outras atividades relacionadas à educação
<b>Total</b>		<b>88,50</b>	<b>10,13</b>	<b>30,06</b>	<b>27,37</b>	<b>21,30</b>	<b>13,11</b>
<b>REGIÕES DO PAÍS</b>	<b>SUDESTE</b>	87,73	10,66	31,55	29,35	21,35	11,41
	<b>NORDESTE</b>	89,08	9,18	24,76	21,90	17,15	15,14
	<b>SUL</b>	87,51	9,32	26,00	22,09	19,70	19,74
	<b>NORTE</b>	90,21	5,62	21,67	22,16	17,93	9,98
	<b>CENTRO-OESTE</b>	91,90	12,88	35,23	31,01	22,91	8,15
<b>SEXO</b>	<b>Masculino</b>	86,20	10,77	32,14	27,15	18,60	13,66
	<b>Feminino</b>	90,67	9,52	28,10	27,57	23,84	12,58
<b>GRAU DE INSTRUÇÃO</b>	<b>Analfabeto/Educação infantil</b>	92,85	1,01	11,56	20,02	2,54	9,16
	<b>Fundamental</b>	91,01	4,03	15,64	20,58	5,19	11,44
	<b>Médio</b>	84,70	9,20	24,45	21,86	14,58	12,27
	<b>Superior</b>	90,38	16,51	48,45	38,98	42,07	15,70
<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>De 10 a 15 anos</b>	95,23	2,91	14,47	17,50	2,81	8,99
	<b>De 16 a 24 anos</b>	87,61	8,81	31,03	29,95	22,38	13,41
	<b>De 25 a 34 anos</b>	87,29	16,84	35,37	33,53	32,53	16,21
	<b>De 35 a 44 anos</b>	87,31	12,99	44,62	24,98	28,61	13,88
	<b>De 45 a 59 anos</b>	79,18	14,68	35,53	31,05	24,83	11,63
	<b>De 60 anos ou mais</b>	46,11	14,55	4,87	1,55	32,56	25,29
<b>RENDA FAMILIAR</b>	<b>ATÉ R\$300</b>	86,98	-	16,59	10,23	-	32,99
	<b>R\$301-R\$500</b>	87,49	4,69	15,09	15,52	7,26	10,63
	<b>R\$501-R\$1000</b>	89,70	7,24	22,72	23,37	15,53	10,48
	<b>R\$1001-R\$1800</b>	85,62	12,99	35,27	30,12	26,89	12,33
	<b>R\$1801 OU MAIS</b>	88,30	14,88	41,19	34,93	27,83	19,75
<b>CLASSE SOCIAL ***</b>	<b>A</b>	85,66	24,49	59,57	44,48	38,78	23,82
	<b>B</b>	88,80	13,32	34,30	31,78	26,94	12,16
	<b>C</b>	88,10	7,88	28,13	24,68	18,40	12,32
	<b>DE</b>	89,91	4,86	16,40	19,54	10,84	14,94
<b>SITUAÇÃO DE EMPREGO</b>	<b>Trabalhador</b>	86,92	12,85	35,01	30,51	26,71	13,92
	<b>Desempregado</b>	77,07	14,62	37,17	31,33	18,71	20,68
	<b>Não integra a população ativa**</b>	92,38	4,72	20,32	21,24	11,50	10,97
<b>COR OU RAÇA</b>	<b>Branca</b>	88,40	11,79	31,96	29,63	24,94	15,14
	<b>Negra</b>	86,46	7,95	26,56	26,99	12,62	10,31
	<b>Parda</b>	89,44	7,47	27,27	23,76	17,48	9,86

	<b>Indígena</b>	90,60	22,60	67,26	26,45	22,60	32,01
	<b>Amarela</b>	100,00	27,75	29,80	-	7,21	7,21
<b>LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO</b>	<b>Localizado em uma favela</b>	88,28	7,91	22,81	19,18	8,02	11,51
	<b>Conjunto Habitacional</b>	90,17	8,61	31,81	27,75	22,48	14,27
	<b>Localizado próximo a uma favela</b>	85,34	8,78	25,98	28,74	13,94	12,46
	<b>Não há favela próxima</b>	89,04	10,91	30,92	27,79	23,72	13,09