



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Vivian Martins Lopes de Souza

**Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na  
cibercultura**

Rio de Janeiro

2017

Vivian Martins Lopes de Souza

**Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na cibercultura**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edméa Oliveira dos Santos

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M488 Souza, Vivian Martins Lopes de.  
Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na  
cibercultura / Vivian Martins Lopes de Souza. – 2017.  
179 f.

Orientadora: Edméa Oliveira dos Santos.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Vídeos – Teses. 3. Docência – Teses. I.  
Santos, Edméa Oliveira dos. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Vivian Martins Lopes de Souza

**Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na cibercultura**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 5 de setembro de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edméa Oliveira dos Santos  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivana Bentes Oliveira  
Escola de Comunicação da UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemary dos Santos  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Stéphanie Gasse  
Université de Rouen

Rio de Janeiro

2017

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, pelo amor incondicional, pelo apoio nesse percurso, pelos sentimentos que transbordam e edificam nosso caminhar, tornando tudo mais leve e inspirador. Obrigada pelo apoio, pela paciência e por compreender minhas ausências. Mãe, pai, vó Zely, Bruno, Mariana, Silvinho e Ana, amo muito vocês! Aos amigos queridos, obrigada pela força, pela torcida e por compreender o meu afastamento. À professora Edméa, minha orientadora, me ensinou a não esmorecer, a trabalhar duro, com amor e esperança nas criações, na autoria e no protagonismo. Instigando sempre o melhor do grupo, acreditando e se doando para o nosso crescimento. Obrigada pela confiança! À querida Rose, que acompanha minha caminhada para o mestrado desde o início, sempre carinhosa, acessível e inspiradora. Já ao GPDOC, Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura, agradeço pela generosidade, apoio, segurança, aprendizagens e compartilhamento. Agradeço à coautoria, às trocas, ao carinho e às negociações com os praticantes da turma de Tecnologias e Educação de 2016.1. Agradeço aos professores do ProPEd e da Faculdade de Educação da UERJ, por todos os ensinamentos, exemplos e experiências que me tornaram uma pedagoga melhor. Agradeço à banca examinadora pela leitura atenta e pelas contribuições para a construção desta dissertação. Por fim, agradeço a todos que atravessam minha existência, afirmando que vocês estão em cada linha deste texto.

## RESUMO

MARTINS, Vivian. *Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na cibercultura*. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Os vídeos ganharam destaque com a potência do digital em rede, principalmente a partir da convergência de aplicativos nos dispositivos móveis, possibilitando gravar, editar e publicar mídias em poucos minutos. Suas potencialidades para a educação na cibercultura demandam novas práticas pedagógicas que possam reforçar a interatividade entre os sujeitos, proporcionando aprendizagens significativas. A presente dissertação apresenta como objetivo geral compreender como os vídeos vêm se materializando e circulando no ciberespaço e, mais especificamente, na educação online, desenvolvendo, em contexto de pesquisa-formação na cibercultura, práticas de produção de gêneros de cibervídeos. E busca responder a questões como: Quais são as singularidades do audiovisual na internet, tendo em vista as alterações tecnológicas e a criação de vídeos em contextos diversos do cotidiano? Quais as potencialidades dos vídeos na educação e mais especificamente na educação em tempos de cibercultura? E quais atividades podem ser desenvolvidas utilizando as interfaces digitais para potencializar a autoria de vídeos pelos docentes, tendo em vista a crescente atualização dos softwares, aplicativos e práticas audiovisuais na educação online? Nela é utilizada como método a pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2014), articulada com os pressupostos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008). O contexto foi o da disciplina Tecnologias e Educação, da Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde acionamos o dispositivo de pesquisa denominado “Oficina de Produção de Cibervídeos”, possibilitando a produção de sentidos e de narrativas audiovisuais, imagéticas e textuais, contribuindo para a compreensão dos questionamentos que ampararam a pesquisa. Como resultado, há três noções subsunçoras: Formação para a videodocência na cibercultura, Táticas audiovisuais: bricolagem e mixagem com vídeos, e Produção interativa de vídeos. Dessa forma, dialoga-se com os vídeos contemporâneos buscando estimular a noção de autoria docente e compartilhamento em rede, mobilizando saberes para a produção de vídeos com usos na educação online.

Palavras-chave: Cibervídeos. Educação Online. Pesquisa-formação na Cibercultura. Cotidianos. Videodocência. Táticas audiovisuais. Produção interativa de vídeos.

## ABSTRACT

MARTINS, Vivian. *Cyber videos in online education: a research-formation in cyberculture*. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The videos get prominence with the power of digital network, mainly from the convergence of applications on mobile devices, making it possible to record, edit and publish media in a few minutes. Its potentialities for education in cyberculture demand new pedagogical practices that can reinforce interactivity between the subjects, providing meaningful learning. This dissertation aims to understand how videos have been materialized and circulated in cyberspace and, more specifically, online education, developing, in the context of research-formation in cyberculture, practices of production of cyber videos genres. Moreover, it seeks to answer questions such as: what are the singularities of audiovisual on the internet, at technological changes and the creation of videos in different contexts of quotidian life? What are the potential of videos in education and more specifically in education in times of cyberculture? In addition, what activities can be developed using the digital interfaces to enhance the authorship of videos by teachers, in view of the growing update of software, applications and audiovisual practices in online education? It is used as a method of research-training in cyberculture, articulated with the presuppositions of the research in / with / to the quotidian. The context was curriculum component Technology and Education, from the University graduate in Pedagogy of the University of the State of Rio de Janeiro, where we activated the research device called "Cyber videos Production Workshop", enabling the production of audiovisual senses and audiovisual, of images and textual narratives, contributing to the understanding of the questions that supported the research. As a result, there are three subsumption notions: Formation for videoteaching in cyberculture, Audiovisual tactics: bricolage and video mixing, and Interactive video production. In this way, dialogue with contemporary videos seeks to stimulate the notion of teaching authorship and network sharing, mobilizing knowledge for the production of videos with uses in online education.

Keywords: Cyber videos. Online Education. Research-Formation in Cyberculture. Quotidians. Video teaching. Audiovisual tactics. Interactive video production.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapa da dissertação .....	19
Figura 2 –	Captura da imagem do primeiro filme a cores.....	21
Figura 3 –	Cisco Visual Networking Index: Global Mobile Data Traffic Forecast Update, 2015–2020.....	35
Figura 4 –	Videojobs: a primeira rede social de vídeos profissionais do mundo. ..	38
Figura 5 –	De quem é a escola? A quem a escola pertence? .....	45
Figura 6 –	Combinação de notícias sobre a popularização da Ana Júlia após o discurso na Assembleia .....	46
Figura 7 –	As tecnologias da série <i>Black Mirror</i> que existem na vida real.....	53
Figura 8 –	Exemplo de estrutura de um sistema de hipervídeo <i>detail on demand</i> . .....	61
Figura 9 –	Esquema da estrutura de um Hipervídeo na tipologia Princípio e vários fins .....	62
Figura 10 –	Relação entre o compartilhamento de vídeos e sua duração. ....	65
Figura 11 –	Produção de videoaula pela RNP .....	69
Figura 12 –	Videoconferência com os praticantes da pesquisa. ....	73
Figura 13 –	Transmissão ao vivo do YouTube.....	75
Figura 14 –	Vídeos ao vivo do Facebook .....	77
Figura 15 –	Vídeos ao vivo do Facebook: foco no continente africano .....	78
Figura 16 –	Transmissões ao vivo de acordo com o aplicativo Periscope. ....	79
Figura 17 –	Anúncio de transmissão online no Twitter.....	80
Figura 18 –	Snapchat na Educação Online.....	82
Figura 19 –	Captura de um exemplo de Webinar disponível no YouTube. ....	86
Figura 20 –	Laboratório de Educação Online: o cotidiano da disciplina. ....	105
Figura 21 –	Fotografia da primeira aula com a turma (30 de agosto de 2016).....	106
Figura 22 –	Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Moodle da UERJ.....	107
Figura 23 –	Captura de tela do grupo da disciplina no Facebook. ....	108
Figura 24 –	Local para compartilhamento do resultado dos estilos de aprendizagem.....	113
Figura 25 –	Formação dos grupos e os fóruns para conversação no Moodle.....	121

Figura 26 – Captura da imagem do microvídeo sobre Educar com a mídia.....	128
Figura 27 - Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 1. ....	129
Figura 28 – Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 1. ....	130
Figura 29 – Captura da imagem da videoaula sobre Educar para a mídia.....	131
Figura 30 – Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 4. ....	133
Figura 31 – Captura da imagem do webinar sobre Educar com a mídia.....	135
Figura 32 – Captura da imagem da videogravação feita pela pesquisadora durante a apresentação do trabalho com a conversa mencionada anteriormente. ....	137
Figura 33 – Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 2. ....	138
Figura 34 – Captura da imagem da videoconferência sobre Educar para a mídia. ....	143
Figura 35 – Captura da imagem da videoaula sobre Educar por meio da mídia...	145
Figura 36 – Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 5. ....	146
Figura 37 – Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 7. ....	149
Figura 38 – Captura da imagem do hipervídeo sobre Vídeos na Cibercultura. ....	149
Figura 39 – Captura da imagem do hipervídeo sobre Vídeos na Cibercultura. ....	150
Figura 40 – Captura da imagem do hipervídeo sobre Vídeos na Cibercultura. ....	150
Figura 41 – Captura da imagem do hipervídeo sobre Vídeos na Cibercultura. ....	151
Figura 42 – Captura da imagem da videogravação da apresentação do trabalho sobre Vídeos na Cibercultura. ....	153
Figura 43 – Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 6. ....	154

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características principais dos audiovisuais. ....	31
Quadro 2 – Mídias Sociais com usos de audiovisuais .....	36
Quadro 3 – Exemplos de hipervídeos disponibilizados no YouTube.....	64
Quadro 4 – Exemplos de microvídeos disponibilizados no YouTube.....	67
Quadro 5 – Exemplos de videoaulas disponibilizadas no YouTube. ....	70
Quadro 6 – Exemplos de videoconferências disponibilizadas no YouTube. ....	74
Quadro 7 – Exemplos de vídeos instantâneos disponibilizados no YouTube. ....	81
Quadro 8 – Exemplos de webinar disponibilizados no YouTube.....	88
Quadro 9 – Resultado dos estilos de aprendizagem dos praticantes.....	114

## SUMÁRIO

	<b>DO FLASHBACK AO FLASH-FORWARD: A ITINERÂNCIA DA PESQUISADORA</b> .....	10
1	<b>MONTAGEM E COMPOSIÇÃO: COMO SERÁ DESENVOLVIDA A PESQUISA?</b> .....	15
2	<b>O AUDIOVISUAL E A CIBERCULTURA: QUE TOMADAS ESPERAR?</b> .....	20
2.1	<b>O vídeo em cotidiano: de Lumière à Cibercultura</b> .....	20
2.2	<b>O cenário do audiovisual na educação</b> .....	30
2.3	<b>Um close na Cibercultura</b> .....	40
2.4	<b>Cibervídeos em plano: mapeando fenômenos</b> .....	57
2.4.1	<u>Hipervídeo</u> .....	58
2.4.2	<u>Videoaula</u> .....	68
2.4.3	<u>Videoconferência</u> .....	71
2.4.4	<u>Vídeo Instantâneo</u> .....	75
2.4.5	<u>Vídeo volátil</u> .....	81
2.4.6	<u>Webinar</u> .....	85
3	<b>ENTRE PLANOS, CENOGRAFIAS E FUSÕES: OS PRINCÍPIOS DA PESQUISA</b> .....	89
3.1	<b>Como <i>fazer</i> pensar ciência?</b> .....	89
3.2	<b>O método da Pesquisa-formação na Cibercultura em panorâmica</b> .....	98
4	<b>NO SET DE FILMAGEM: O DISPOSITIVO DE PESQUISA</b> .....	103
4.1	<b>Estilos de aprendizagem em foco: múltiplos ângulos para a pesquisa</b>	108
4.2	<b>O desenho didático da Oficina de Produção de Cibervídeos</b> .....	117
4.3	<b>Dialogando com os dados: entre o <i>plongée</i> e o <i>contra-plongée</i></b> .....	122
4.3.1	<u>Formação para a videodocência na cibercultura</u> .....	126
4.3.2	<u>Táticas audiovisuais: bricolagem e mixagem com vídeos</u> .....	134
4.3.3	<u>Produção interativa de vídeos</u> .....	142
	<b>PLANO GERAL: AS TRAMAS CONCLUSIVAS</b> .....	156
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	160
	<b>ANEXO A – Questionário Honey-Alonso de estilos de aprendizagem</b> .....	170
	<b>ANEXO B – Questionário de estilos de aprendizagem no espaço virtual</b> .....	176

## DO FLASHBACK AO FLASH-FORWARD: A ITINERÂNCIA DA PESQUISADORA

Dizem que antes de um rio entrar no mar, ele treme de medo. Olha para trás, para toda a jornada que percorreu, para os cumes, as montanhas, para o longo caminho sinuoso que trilhou através de florestas e povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto, que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. O rio precisa de se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entrar no oceano é que o medo desaparece, porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas de tornar-se oceano.

*Osho*

As nossas vivências nos formam, dão sentido às nossas relações pessoais, profissionais e acadêmicas. As experiências nos transformam todos os dias em oceano, mudando nossas concepções e pensamentos. Um acontecimento pode alterar nossa caminhada e determinar escolhas determinantes, que podem mudar tudo. Borba, referindo-se às pesquisas multirreferenciais, questiona: “O que colocar em evidência?” E responde: “o contexto do pesquisador; sua formação; seus grupos de referência” (1997, p. 68). Ao narrar a itinerância da pesquisadora que vos fala, contextualizo de onde o texto parte, quais são os dilemas docentes e qual é a implicação com a pesquisa. Sobre vivências, escolhas, dilemas e experiências vou discorrer agora.

*Vivências:* o primeiro contato com a Educação Online aconteceu de janeiro de 2007 a fevereiro de 2008, enquanto me graduava em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O contato não foi nas cadeiras acadêmicas, foi na experiência profissional em uma consultoria educacional. O interesse da empresa em Educação Online fez com que eu realizasse visitas *in loco* a uma Instituição de Ensino Superior em São Paulo, com a finalidade de trazer um polo presencial para o Rio de Janeiro. O meu trabalho na empresa durou pouco mais de um ano e não

permaneci na Consultoria até o final da implantação, mas desde então me encantei com a modalidade de ensino.

No ano de 2011, fui aprovada <sup>1</sup>em concurso público para o cargo de Tenente-Pedagoga, na Força Aérea Brasileira, onde desenvolvi até janeiro de 2014 atividades inerentes ao Planejamento de cursos Presenciais e Semipresenciais na Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (ECEMAR), além de fazer parte do corpo docente de cursos da área educacional.

Como chefe da subseção de planejamento de cursos semipresenciais, iniciei a Pós-Graduação em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância (PIGEAD) da Universidade Federal Fluminense. Sentia necessidade de um aprofundamento maior, tendo em vista a falta de contato com a educação online ao longo da graduação. O curso ampliou os meus horizontes, aprofundou os meus conhecimentos na área e aprimorou minhas atribuições.

*Escolhas:* após três anos, solicitei transferência para outra Organização Militar, para alçar voos maiores e mais intensos. Consegui ser cedida para o Ministério da Defesa em janeiro de 2014, grande conquista, pois lá trabalharia implantando a educação online, como Adjunta do Núcleo de Educação a Distância da Escola Superior de Guerra.

Trabalhava planejando cursos online, desenvolvendo pareceres pedagógicos e atuava como Coordenadora de duas Disciplinas do Curso de Tutoria em Educação a Distância: Tecnologias para a EAD e Didática em EAD. Construía o desenho didático do curso, produzindo objetos de aprendizagem, desenvolvendo as propostas pedagógicas das disciplinas, a avaliação dos alunos e diversas outras atribuições relacionadas à temática.

No desenvolvimento de propostas pedagógicas para os cursos a distância, solicitei a inclusão de audiovisuais em todas as disciplinas online. Baseada em estudos de viabilidade da gravação das videoaulas, em estúdios com recursos audiovisuais apropriados e com pessoal especializado. As videoconferências

---

<sup>1</sup> Peço licença ao leitor, pois, ao longo da dissertação, opto por diferentes flexões de pessoas do discurso:, em alguns momentos, referindo-me à prática docente ou às experiências de vida e pesquisa, utilizo a primeira pessoa do singular; ao me referir às decisões tomadas por mim e pela minha orientadora ou por mim e pelos praticantes da pesquisa, opto pela primeira pessoa do plural, assim como ao me referir às escolhas epistemológicas e metodológicas do grupo de pesquisa.

também foram cogitadas e sugeridas aos docentes, disponibilizando usuários no Hangouts<sup>2</sup>, e eles optariam pelo uso.

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força nos atinge por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORAN, 1995, p. 2).

Além das características positivas dos audiovisuais destacadas por Moran (1995), a avaliação afirmativa dos alunos (após a inclusão de videoaulas como teste para algumas disciplinas) motivou que os docentes valorizassem a oportunidade de gravar suas aulas e se aproximassem dos recursos audiovisuais. Inicialmente a proposta foi aceita por eles, e o curso planejado para desenvolvimento de potencialidades para a didática online obteve êxito. Entretanto, dias antes de gravar, os docentes demonstravam insegurança e insatisfação. Desencadeando então um dilema para solucionar.

*Dilemas:* Em conversa para saber o que estava acontecendo, ouvi de alguns que era muito diferente falar para uma câmera, de estar na plataforma ou em cursos presenciais. Era mais difícil e, apesar do impacto positivo para os alunos a distância, achavam melhor não gravar. Após algumas conversas, a gravação aconteceu e foi um sucesso, mas foi a partir da experiência inicial com audiovisuais que surgiram algumas inquietações.

Qual motivo para os docentes estarem inseguros com o audiovisual? Como os praticantes poderiam se autorizar e produzir vídeos para cursos online? Como os vídeos circulam na internet, que formatos e gêneros podem ser utilizados na educação online? A educação ubíqua altera a relação com os vídeos? E, por fim, diante do que circula, do que as pessoas reproduzem, como podemos utilizar o vídeo na educação online?

Então resolvi procurar a professora Edméa Santos, minha atual orientadora, para compreender melhor os fenômenos da cibercultura e como afetam o audiovisual na educação online. A professora Edméa é única no seu campo de

---

<sup>2</sup> Software do Google selecionado por possibilitar videochamadas gratuitas. Veja mais a respeito em: <hangouts.google.com>

atuação, por isso a escolhi para fazer mestrado. Participei do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura por um ano, grupo que me acolheu e ensinou muito. No período em que participei como ouvinte, pude compreender melhor as pesquisas realizadas, os referenciais teórico-epistemológicos utilizados pelo grupo e aprofundar conhecimentos em Educação Online.

Solicitei desligamento da Força Aérea após aprovação para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), mas os dilemas continuavam me inquietando. A Educação online ainda permeava meus caminhos e, no Instituto, fui lotada na Coordenação Geral de Educação a Distância e na Pró-reitoria de Ensino de Graduação. Após novo concurso, tomei posse como professora de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais do IFRJ. Uma grande vitória poder dar aula sobre o que mais gosto de fazer. São novos desafios, implicações e dilemas que me trarão muita felicidade. Como sempre estive implicada com os audiovisuais, mas em uma perspectiva de trabalho diferente, meus dilemas profissionais viraram dilemas docentes.

*Experiências:* Inquieta com a mudança na carreira, de pedagoga para professora, inicialmente questionava como aconteceria, se uma mudança radical de vida seria realmente boa. Hoje, um ano após a posse, vejo que sim. Adoro estar em sala, com meus alunos, no meu planejamento; desenhando os cursos online, perco a noção do tempo. Aprendi a ser professora sendo. No meu primeiro dia em sala, cheia de planos de aula, de propostas, com os horários demarcados para cada atividade, vi que o planejamento é necessário, mas não é tudo. A aula flui em ritmo próprio e não há formas de prever, conduzimos as interações, propondo caminhos que não necessariamente serão seguidos.

No primeiro curso de extensão que propus (Formação de Docentes para a Educação Online) inseri os conhecimentos sobre os cibervídeos em uma oficina similar à que narro na dissertação. Digo similar, porque os praticantes são diferentes, não teria como obter as mesmas reações e resultados. Antes mesmo de entrar em campo para a pesquisa de dissertação, testei a proposta da Oficina de Cibervídeos. Foi uma prévia interessante, em que pude reajustar as dinâmicas de interação, as interfaces sugeridas e as apresentações. Nela também dimensionei o tempo e pude compreender como os cibervídeos podem ser utilizados na pesquisa, chegando mais preparada para o campo.

A docência não está apartada da pesquisa; ter ingressado como docente e pesquisadora quase ao mesmo tempo me fez redimensionar o olhar para a práxis. Em reflexão constante para escrever sobre as minhas propostas educacionais, já leio algum livro relacionando com uma aula e um possível artigo que poderá surgir, leio alguma narrativa de uma *alunapraticantepensante*<sup>3</sup> nos ambientes virtuais de aprendizagem ou mídias sociais e penso em uma teoria que dialogaria com o que estamos vivenciando nos cotidianos, com os dados emergentes e com a experiência, o método da pesquisa-formação na cibercultura está se enraizando. Que felicidade!

A vivência na Educação Superior na UERJ, proporcionada pela disciplina Estágio Docente I do Mestrado em Educação do PROPED/UERJ, contribuiu muito para minha adaptação como professora pesquisadora. Convidada a pesquisar na disciplina de graduação ministrada pela professora Edméa Santos, Tecnologias e Educação, do primeiro período da licenciatura em Pedagogia, pude entrar em meu campo de pesquisa. Uma experiência única e gratificante, um dispositivo compartilhado com a professora Edméa e a mestranda Alexsandra Barbosa, que também teve o seu campo de pesquisa na mesma disciplina, estudando a Educação Online na formação do pedagogo. As três cocriaram o desenho didático, cada uma com foco no seu objeto de estudo, com parceria e trocas constantes. Sobre esse campo e a partir dessas vivências apresento as próximas considerações.

---

<sup>3</sup> Adoto tal forma de inscrita inspirada em Alves (2008), para quem a escrita conjunta dos termos atua como um posicionamento contra a ciência moderna que separa as palavras como semelhantes, mas opostas entre si.

## 1 MONTAGEM E COMPOSIÇÃO: COMO SERÁ DESENVOLVIDA A PESQUISA?

O tema de interesse para estudo envolve a produção de vídeos na cibercultura e o processo de autorização e implicação de praticantes<sup>4</sup> em formação na Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A inquietação residiu no fato de os audiovisuais serem importantes no processo educacional e suas potencialidades se destacarem no contexto cibercultural.

Reflexões são feitas a respeito dos audiovisuais e da educação, o processo de produção dos gêneros de cibervídeos e a disseminação na cibercultura, definida por Santos, E. como “a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades. Compreendemos tais esferas como campos legítimos de pesquisa e formação, atribuindo-lhes o status de redes educativas” (2011, p. 5). E também por Lévy:

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (1999, p. 17).

Destacamos que, para nossa concepção, o ciberespaço não está apartado da cidade: com a utilização dos dispositivos móveis, essa relação fica mais imbricada. O praticante circula em ubiquidade pela cidade e nos “territórios informacionais” – os espaços produzidos socialmente e redimensionados pelas tecnologias de comunicação (LEMOS, 2010, p. 155) –, ou seja, não saímos de qualquer espaço físico para entrar no ciberespaço. De acordo com Santos e Weber (2013, p. 288),

[...] temos a constituição de espaços criados pelas redes telemáticas sem fio e espaços físicos, chamados por Santaella (2010) de espaços intersticiais, ou seja, misturas inextricáveis entre os espaços físicos e o ciberespaço, possibilitadas pelos dispositivos móveis.

É por essa perspectiva que caminharemos ao longo da pesquisa.

---

<sup>4</sup> “Termo de Certau (1994) para aquele que vive as práticas/táticas cotidianas.” (ALVES, 2008, p. 10)

Procuramos aprofundar estudos a respeito da cibercultura na educação, ou seja, atitudes e práticas educativas em ambientes virtuais, em especial os fenômenos audiovisuais que emergem no ciberespaço. O recorte que estabeleceremos será para os vídeos produzidos no contexto da cibercultura e que circulem na rede atualmente, tais como: hipervídeo, microvídeo, videoaula, videoconferência, vídeo instantâneo, vídeo volátil e webinar. Todos potencializados a partir das tecnologias digitais em rede e emergentes para a educação online.

Os cibervídeos citados acima foram selecionados na primeira parte desta pesquisa, com o objetivo de mapear os gêneros produzidos a partir da tecnologia digital em rede, principalmente os vídeos potenciais para a educação online. Após mergulho bibliográfico na área e a vivência como praticantes ciberculturais, observando quais vídeos são utilizados nos desenhos didáticos da educação online, destacamos sete gêneros de cibervídeos que dialogam com o contexto da pesquisa, a educação na cibercultura.

Na segunda etapa, entrando em campo após compreender melhor e se apropriar desse fenômeno da cibercultura, criamos o dispositivo<sup>5</sup> de pesquisa, em que foram desenvolvidos usos pedagógicos com os gêneros de vídeos mapeados, de forma a incitar nos praticantes da pesquisa a noção de autoria docente, mobilização de saberes para a produção audiovisual e compartilhamento em rede de suas produções.

Paulo Freire, em seu célebre *Pedagoga da autonomia* (1996), afirmou: “não há docência sem discência”. O pressuposto básico dessa dissertação é pensar no professor que ensina aprendendo e o aluno que aprende ensinando. A pesquisa, a implicação, o pertencimento, a criticidade, a mudança e a aprendizagem colaborativa fazem parte dos ideais importantes para uma educação de qualidade e caminham em sintonia com o método da Pesquisa-formação na Cibercultura, que, segundo D’Ávila e Santos (2014, p.1), preconiza:

[...] não separar a pesquisa acadêmica das práticas pedagógicas, criando com os praticantes culturais o método em sintonia com a empiria e as teorias acionadas sempre no devir da pesquisa, uma vez que todos os envolvidos constroem juntos os dispositivos, vivenciando-os.

---

<sup>5</sup> Assumo o conceito de dispositivo a partir de Ardoino (2003), para quem os dispositivos são modos e meios utilizados pelos sujeitos para expressar noções necessárias ao pesquisador para compreender os fenômenos.

A opção pelo método se deu pela não separação entre a formação, a docência e a pesquisa: todos estão sendo investigados, formando o outro e se formando, não separando o fazer educacional da investigação acadêmica, partindo do pressuposto de que investigador e investigado são praticantes em interação e potenciais pesquisadores. Utilizaremos narrativas, como imagens, sons e audiovisuais produzidos pelos praticantes e pela pesquisadora para compreender os fenômenos em questão.

Para tanto, foi delineada uma pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, E. 2014), dialogando com os pressupostos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008), constituindo um projeto de formação humana que valorize a experiência do pesquisador e dos praticantes plurais, imersos em suas subjetividades. Buscou-se a valorização do conhecimento comum dos praticantes sobre os audiovisuais, destacando o cotidiano da oficina como o espaço da realização do múltiplo, do criativo, do diverso e do complexo.

Também abordamos a teoria dos Estilos de Aprendizagem atualizada por Barros (2016), a partir do conceito de Alonso, Gallego e Honey (2002). Os questionários dos estilos de aprendizagem e dos estilos de aprendizagem no espaço virtual foram aplicados como diagnóstico para elaborar o desenho didático, de forma a selecionar atividades coerentes e que privilegiem as preferências de aprendizagem da turma.

A Oficina de Produção de Cibervídeos foi o dispositivo acionado para a pesquisa com os praticantes da disciplina Tecnologias e Educação, da licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Para a investigação foi realizada uma análise das produções, reagrupando os elementos por noções subsunçoras, com sistematização textual do conjunto, produção de uma nova interpretação do fenômeno estudado, relacionando aportes teóricos, estabelecendo relações entre as noções subsunçoras e seus elementos (SANTOS, E., 2012).

A dissertação desenvolvida no Mestrado em Educação na UERJ, dentro da linha de pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais e no âmbito Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC), apresenta como objetivo geral compreender como os vídeos vêm se materializando e circulando no ciberespaço e, mais especificamente, na educação online, desenvolvendo, em

contexto de pesquisa-formação na cibercultura, práticas de produção de gêneros de cibervídeos.

Surgindo, dessa forma, questões, como:

- Quais são as singularidades do audiovisual na internet, tendo em vista as alterações tecnológicas e a criação de vídeos em contextos diversos do cotidiano?
- Quais as potencialidades dos vídeos na educação e mais especificamente na educação em tempos de cibercultura?
- E quais atividades podem ser desenvolvidas utilizando as interfaces<sup>6</sup> digitais para potencializar a autoria de vídeos pelos docentes, tendo em vista a crescente atualização dos softwares, aplicativos e práticas audiovisuais na educação online?

O presente texto foi desenvolvido em tópicos específicos: a itinerância da pesquisadora, os caminhos percorridos até chegar à dissertação; na seção 1, esta introdução, apresentando a pesquisa e as opções teórico-metodológicas; na seção 2, o entrelaçamento entre a cibercultura, o audiovisual e os cibervídeos; na seção 3, os princípios da pesquisa, como nos encaixamos na ciência e no método da pesquisa-formação na cibercultura; na seção 4, as experiências vivenciadas na Oficina de Produção de Cibervídeos; e na seção 5, algumas considerações conclusivas com uma síntese dos conteúdos abordados. O mapa da dissertação, figura 1, traça o panorama descrito anteriormente.

---

<sup>6</sup> “Usamos aqui o termo ‘interfaces’ para todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário.” (LEVY, 1999, p. 37)

Figura 1 – Mapa da dissertação



Fonte: elaborada pela autora.

## 2 O AUDIOVISUAL E A CIBERCULTURA: QUE TOMADAS ESPERAR?

### 2.1 O vídeo em cotidiano: de Lumière à Cibercultura

Em cada frame escolhido está uma obra, nessa obra, a obra de um autor, nesse autor, uma época e nessa época, a totalidade do audiovisual

*Montaño, 2015, p. 41*

A primeira imagem em movimento dos irmãos Lumière chamava-se *L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat*<sup>7</sup> e registrou a chegada de um trem a vapor à estação e a movimentação de pessoas entre chegadas e partidas. O filme possui 50 segundos de duração, tempo suficiente para assustar a sociedade da época com a novidade. Em uma perspectiva histórica do cinema, podemos ver outras imagens em movimento que optaram por registros de cotidianidades<sup>8</sup>, como trabalhadores saindo de uma fábrica (compostos por mulheres em sua grande maioria), homens tentando montar em um cavalo, um bebê brincando com um aquário, um jardineiro molhando as plantas, o movimento em uma rua com transeuntes e carroças, pessoas brincando no mar, entre outros pequenos filmes.

A escola de Annales “considerava todo e qualquer registro humano como fonte potencial de produção do conhecimento histórico” (HAGEMeyer, 2012, p. 10). O cinema contribuiu para que a pesquisa em história concebesse a mesma perspectiva de observação do cotidiano:

a mudança de foco da pesquisa histórica, que a partir da segunda geração da Escola dos Annales se voltou para o papel desempenhado pelas massas no seu cotidiano, seria uma influência do cinema – que as trouxe pela primeira vez para o primeiro plano – sobre a historiografia (BAECQUE; DELAGE, 1998, apud HAGEMeyer, 2012, p. 10).

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.YouTube.com/watch?v=b9MoAQJFn\\_8](https://www.YouTube.com/watch?v=b9MoAQJFn_8). Acesso em: 11 jul. 2017

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=LubYjGDNun8>. Acesso em: 11 jul. 2017

As perspectivas histórica e cinematográfica em seus primórdios assumem uma concepção similar à que estamos abordando hoje em nossas pesquisas, o diálogo com os cotidianos. Desde os princípios das imagens em movimento até hoje, a linguagem audiovisual se aperfeiçoou, mas sempre buscando diferentes formas de simular ou explorar a realidade, como quando introduziu as cores nas telas e sincronizou imagem e som, do cinema mudo ao colorido. “Como uma experiência, o inglês Edward Raymond Turner produz o primeiro filme a cores, feito entre 1901 e 1902 e que mostra, entre outras coisas, três crianças brincando com girassóis, soldados marchando e aves de estimação, entre elas uma arara.” (CRONOLOGIA, 2015)

Figura 2 – Captura da imagem do primeiro filme a cores



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UCenVjoM0yE>

Quer registro de cotidiano mais bonito do que mostrar crianças brincando e o vibrante amarelo dos girassóis?

A tecnologia audiovisual avança, contudo, para a superação da própria noção de tela, com o desenvolvimento de tecnologias em três dimensões que permitam experimentar de forma mais abrangente a situação simulada. O que aconteceria se essa tecnologia se tornasse mais barata e permitisse às pessoas normalmente se sentirem como se estivessem literalmente “vivendo nos filmes” ou “entrando nos lugares” e, principalmente, interagindo com a “realidade simulada”? (HAGEMeyer, 2012, p. 16)

A evolução audiovisual foi muito além do esperado. Cândido Almeida, nos áureos anos de 1980, ao falar de uma nova ordem audiovisual, afirma que “poucas indústrias de consumo neste século (à exceção da microinformática) avançaram tanto, em tão curto espaço de tempo” (ALMEIDA, 1985, p. 32 e 33). Arlindo Machado concorda: “[...] o vídeo já se impôs como experiência estética autônoma e, nos poucos anos de história, acumulou um repertório capaz de resistir ao confronto qualitativo com qualquer outra modalidade artística” (MACHADO, 1995, p. 11).

Até 1960, os mecanismos para produção audiovisual eram complexos, os equipamentos eram volumosos e pesados, inviabilizando a portabilidade da câmera, os filmes amadores e aumentando o custo de produção. De acordo com Lucia Santaella e Marina Agustoni (2016), o surgimento do vídeo modificou essa conjuntura a partir da facilidade de manuseio, de transporte e de edição. O vídeo iniciou nas correntes artísticas, como um campo de experimentações criativas e de memória, despontou no Brasil a partir de 1974, relacionado às expressões estéticas, quando artistas foram convidados para participar de uma mostra de videoarte nos Estados Unidos (MACHADO, 2007).

A possibilidade de gravar em VHS (Video Home System) tornou o vídeo popular, era mais barato fazer isso do que gravar em película. “Criou-se assim uma cultura das filmagens caseiras, as famílias começam a filmar e não apenas fotografar seus eventos cotidianos, aniversários, férias e viagens.” (AGUSTONI, 2016, p. 113) As câmeras filmadoras tornaram-se eletrodomésticos, como as televisões e os rádios, para as famílias de classes altas, caracterizando a primeira oportunidade dos praticantes saírem dos status de espectadores para o de produtores de seus próprios vídeos. As cenas da vida cotidiana passaram a ser vistas com outros olhos, já que antes era gravado somente o essencial ou no âmbito profissional, virando um registro de cotidianidades inspirado na linguagem cinematográfica. “Pode-se afirmar que foi a linguagem do cinema que, na verdade, treinou as pessoas a produzi-la e a buscá-la em outros meios”, observa Agustoni (2016, p. 113).

As mudanças foram inegáveis e o audiovisual foi ressignificado, acompanhando a cultura contemporânea, já que “o audiovisual em particular (e a técnica em geral) revela muito sobre a cultura em que ele emerge e que ele transforma” (MONTAÑO, 2015, p. 18). Como a premissa fundante da criação do audiovisual foi o registro das cotidianidades, considero que sua evolução caminhe

ao mesmo passo da cultura, das simbologias dos povos e dos eventos históricos. “Já é tempo, portanto, de [...] começar a encarar a mídia eletrônica como fato da cultura, capaz de exprimir com eloquência a complexidade e as contradições de nosso tempo.” (MACHADO, 1995, p.11)

Dois anos depois da referida publicação, Arlindo Machado é categórico ao relacionar o audiovisual e a cultura: “tudo, no universo das formas audiovisuais, pode ser descrito em termos de fenômeno cultural” (1997, p. 191), como resultado do desenvolvimento dos meios de expressão, de questões socioeconômicas e estéticas de uma localidade. O audiovisual é produzido para uma audiência específica e por pessoas que não estão separadas de seus meios, com características particulares e culturais, a relação é direta.

A tecnologia não proporcionou mudanças somente nos audiovisuais e nos dispositivos. Como está totalmente relacionada com a cultura e as produções sociais, também modificou a forma como utilizamos os nossos sentidos, ou seja, enxergamos, ouvimos e sentimos o audiovisual. “Tais obras perturbam nossos operadores lógicos e se dedicam de forma especial à produção de sensações e afetos.” (FELINTO, 2016, p. 69) Algo cuja compreensão nos escapa, mas cuja presença se sente, então aprendemos a ler as nuances nas mudanças tecnológicas, apropriando-nos delas e trabalhando na convergência do que passa, com o atual e o vir a ser (FELINTO, 2016).

É por essa perspectiva que entendemos o audiovisual, e foi dessa forma que se procedeu à presente Ciberpesquisa-formação. Assim como o audiovisual é permeado pela cultura, esta também recebe influências diretas do audiovisual, em uma relação imbricada e inseparável. As novelas são exemplos clássicos de influências nos modos de falar, vestir e se comportar no mundo, trilhas sonoras que repercutiram e processos histórico-econômicos que influenciaram ou rebelaram povos ao ver uma parte de suas próprias culturas refletidas nos espelhos dos textos das novelas.

Hagemeyer (2012) cita um exemplo do audiovisual acompanhando a evolução histórica e cultural da Itália, em meados da década de 1940. No final da Segunda Guerra, a população buscava a realidade nos filmes, sem truques ou montagens. A verdade em contraponto às mentiras das propagandas nazi-fascistas, consideradas responsáveis pela miséria e pela destruição, um novo tipo de cinema despertava e os cineclubes apareciam com “a valorização do cinema de autor, em

franca oposição ao padrão comercial do cinema hollywoodiano [...]”. (HAGEMEYER, 2012, p. 34)

Podemos compreender que desde então o filme (bem como a canção popular, revistas semanais e outros produtos da cultura e entretenimento da sociedade de massas) passou a ser visto como parte importante, senão preponderante, na reprodução do imaginário social. O cinema pode ser considerado fonte privilegiada para compreender as emoções, os medos e as esperanças de uma época, como observa Michèle Lagny (HAGEMEYER, 2012, p. 48).

O cinema ou os vídeos podem ser os mais realistas possíveis, como as nossas propostas cotidianistas e o histórico do audiovisual pressupõem, mas não deixam de ser editados com recortes do olhar de alguém. A esse respeito, Arlindo Machado ressalta: “Fala-se de uma perda de ‘realidade’ em decorrência da saturação das imagens, mas o que chamamos de ‘real’ sempre foi uma imagem: as mídias apenas tornam evidente que a constituição da realidade é uma produção simbólica de homens históricos.” (MACHADO, 1995, p. 8 e 9)

Quando os irmãos Lumière gravaram o filme *L'Arrivée d'un Train en Gare de La Ciotat*, escolheram a posição da câmera, qual ângulo seria priorizado, quais imagens seriam transmitidas, entre as inúmeras gravadas, ou seja, desde os primeiros filmes, mesmo que focados no registro, introduziram o pensamento, o olhar e a intencionalidade do autor. Flusser (2007) diria que a novidade das imagens digitais é que elas são um cálculo e não uma cópia da realidade, podendo haver a busca pelo inesperado, com liberdade de imaginação. Não que tal característica seja negativa, na verdade é premissa básica de a produção audiovisual. Em dois de seus textos, Machado (1995; 1997) ressalta um discurso impuro, um ponto de vista móvel, provisório e infinitamente modificável:

Não sem motivo, a primeira coisa que se deve decidir quando se vai fotografar ou filmar é qual será a posição da câmera em relação à cena. A expressividade do quadro depende basicamente dessa escolha. Nos sistemas digitais, entretanto, a determinação do ponto de vista sob o qual será dada a imagem é a última coisa que se faz. Inclusive, nem se trata de um ponto de vista no sentido clássico, pois ele é sempre móvel, provisório e infinitamente modificável (MACHADO, 1995, p. 177).

O discurso videográfico é impuro por natureza, ele reprocessa formas de expressão colocadas em circulação por outros meios, atribuindo-lhe novos valores, e sua “especificidade”, se houver, está sobretudo na solução peculiar que ele dá ao problema da síntese de todas as contribuições. Com exceção de certos trabalhos pioneiros e já envelhecidos da videoarte, que consistiam apenas na exploração de efeitos de feedback de vídeo, e que

hoje poderíamos considerar exemplares raros de vídeo puro, a mídia eletrônica opera numa fronteira de intersecção de linguagens, donde a obsolescência de qualquer pretensão de impureza ou de homogeneidade (MACHADO, 1997, p. 190 e 191).

A intersecção de linguagens a que o autor se refere é a união com outros códigos distintos importados do cinema, da literatura, do rádio, do teatro e outros, potencializando no vídeo o que Machado (1997) chama de *sistemas híbridos*. Para Babin e Kouloumdjian (1989), essa característica do audiovisual chama-se *mixagem* “nunca em superposição, sempre em interação e em complementaridade” (p. 39), e se configura como uma mistura interna – além da mistura de imagem, som e palavra – com a possibilidade de mesclar outros gêneros e formar produções únicas.

Babin e Kouloumdjian (1989) destacam ainda que a principal característica do audiovisual é a combinação da imagem e do som, com preceitos próprios e regras originais “como um modo particular de comunicação” (p. 40). A mixagem é uma característica, junto com a linguagem popular, a dramatização, a relação entre figura e fundo, o audiovisual presença, a composição por flashing e a disposição por razão de ser<sup>9</sup>. O destaque será para a mixagem, com a finalidade de estabelecer um diálogo com o todo e a mistura, que promove o simbólico do vídeo, chamado por Arlindo Machado de *sistemas híbridos* (1997) ou *imagens mestiças* (2007) e por Ivana Bentes de *enciclopédia audiovisual*<sup>10</sup> (2001).

Assim, podemos pensar o vídeo digital como o mais contemporâneo de todos os vídeos, pelo potencial de atrair e transformar, ou melhor devorar todas as imagens anteriores a ele e, dessa forma, pensá-las e explorá-las. Arlindo Machado (2007 b) destaca na imagem digital a sua extraordinária capacidade de metamorfose, já que se pode nela intervir infinitamente, subverter seus valores cromáticos, inverter a relação entre figura e fundo, tornar transparentes os seres que ali aparecem. O autor constata que as imagens estão migrando o tempo todo de um meio a outro, de uma natureza a outra (pictórica, fotoquímica, eletrônica, digital), a ponto de este trânsito permanente se tornar sua característica mais marcante (MONTAÑO, 2015, p. 39 e 40).

<sup>9</sup> Serão detalhados no Quadro 2, disponível na próxima seção desta dissertação.

<sup>10</sup> Como a autora fez uma analogia que pode não ser compreendida de imediato, contextualizamos com o trecho completo: “No espírito das enciclopédias renascentistas, sonhadas pelos que pretendiam investigar e atingir os limites de todo conhecimento, assistimos à formação de uma verdadeira enciclopédia audiovisual da cultura contemporânea, uma enciclopédia digital, rede planetária on-line (Internet), que canibaliza não apenas imagens produzidas pelo cinema, TV, vídeo, teatro, pintura, etc. mas, o que é mais importante, canibaliza diferentes saberes na sua produção.” (BENTES, 2001, p. 3)

A autora utiliza a palavra “devorar” para a combinação de imagens. Concordamos com ela e vamos além, já que, na cibercultura, o potencial agregador do audiovisual foi ampliado de diferentes imagens para diferentes tecnologias e mídias. A produção audiovisual em rede e a convergência de mídias estão relacionadas nas produções de hoje à utilização de variados formatos ao mesmo tempo, com técnicas específicas que mudaram os referenciais de narrativas e de roteiro também.

Importante destacar que consideramos como audiovisual tanto vídeos, quanto cinema, animações e outros, mesmo que cada um possua suas especificidades técnicas, históricas e de linguagem. Para a concepção de vídeos, recorreremos à conceituação de Arlindo Machado (1995, p. 7): “[...] o termo vídeo abrange o conjunto de todos esses fenômenos significantes que se deixam estruturar na forma simbólica da imagem eletrônica, ou seja, como imagem codificada em linhas excessivas de retículas luminosas”. O autor refere-se aos sistemas digitais como computadores, videogames, videodiscos, videotextos, entre outros.

Para Santaella o vídeo “é um sistema modular aberto consistindo de diferentes componentes. Por isso, ele apresenta várias possibilidades de gravação e transmissão dos sinais que podem ser produzidos no próprio aparato, por exemplo, em um sintetizador” (2016, p. 212). Ou seja, a estrutura variável do vídeo permite múltiplas conexões de recursos, de estruturas e de formatos. A autora acredita até que a “processualidade do vídeo faz dele um precursor da função programadora do computador” (SANTAELLA, 2016, p. 213). Então, para conceituação histórica, enquanto o cinema possui base fotoquímica, o vídeo é eletrônico ou digital. Mas a cibercultura desmistificou a concepção inicial, já que, com as tecnologias, o próprio cinema converte-se em “cinema eletrônico” (MACHADO, 1995).

Os dois estão caminhando juntos, influenciando-se mutuamente, pois partem das premissas básicas de união imagem e som. Com elementos similares em sua composição básica, as tecnologias presentes em sua estrutura e interferência relacional, eles não se apresentam mais em sua forma genuína, existe um movimento constante de intercâmbio que os modifica e os hibridiza, como sinaliza Bentes (2007, p. 112): “hoje, a percepção da hibridação entre os meios é dominante, assim como sua dupla potencialização. É essa linha de continuidade que nos interessa. O vídeo aparecendo como potencializador do cinema e vice-versa.”

A cibercultura também potencializou a união entre o vídeo e a televisão. As redes de televisão já identificaram a migração ou a hibridação dos espectadores da televisão para os audiovisuais em rede. Ainda não foi um movimento totalizador, a convergência está em fase de expansão, mas as plataformas já estão sendo criadas e amplamente divulgadas, como o Globoplay, para que a televisão acompanhe as demandas ciberculturais. “É nessa convergência midiática que surge a necessidade de produção de conteúdos específicos para o suporte. Esses conteúdos serão sincréticos, pois, integram e dinamizam o diálogo entre vários códigos e linguagens.” (AFFINI; BURINI, 2009, p. 5)

A televisão se reconfigura à medida que os hábitos dos “consumidores televisivos” mudam, passando a olhar mais atentamente para a produção de conteúdos atrativos. A questão síncrona, do formato, da linguagem, da interatividade e da individualidade é repensada, de forma a acompanhar mudanças culturais. A quantidade de pessoas que assiste televisão e comenta os programas nas mídias sociais é enorme. Os hábitos *on demand*, adotados graças a plataformas como o Netflix<sup>11</sup>, por exemplo, diminuem a quantidade de pessoas assistindo a canais pagos como os do Telecine<sup>12</sup>.

São exemplos de fenômenos que emergem nos cotidianos e demonstram as transformações do audiovisual contemporâneo. Híbrido? Cíbrido? Não sei até quando chamaremos o audiovisual dessa forma, já que em breve ele poderá não ser mais uma mistura de dois ou mais elementos diferentes, como a linguagem do vídeo, do cinema e da televisão. Concordando com McLuhan (1964), prevejo um vir a ser complexo em que todas essas linguagens serão mixadas, ao ponto de isso se tornar uma característica fundante do novo audiovisual.

O híbrido, ou encontro de dois meios, constitui um momento de verdade e revelação, do qual nasce a forma nova. Isto porque o paralelo de dois meios nos mantém nas fronteiras entre formas que nos despertam da narcose narcísica. O momento do encontro dos meios é um momento de liberdade e libertação do entorpecimento e do transe que eles impõem aos nossos sentidos (MCLUHAN, 1964, p. 75).

---

<sup>11</sup> “Netflix é uma provedora global de filmes e séries de televisão via streaming”. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Netflix> > Acesso em 26 set. 2017.

<sup>12</sup> “A Rede Telecine é uma rede de canais de TV por assinatura que é dedicada a exibição de filmes”. Disponível em < [telecine.globo.com](http://telecine.globo.com) > Acesso em 26 set. 2017.

Essas relações transformam as múltiplas linguagens aceitáveis, agregando características potentes de cada uma, ampliando as possibilidades de expressões no audiovisual na cibercultura. McLuhan (1964) fala sobre “adaptações de situações de uma cultura a outra, sob forma híbrida. É precisamente deste modo que, durante as guerras e migrações, a mescla cultural se forma a norma da vida diária” (p. 75). Ou seja, novas características se fundem às antigas, originando algo novo. Ressaltando que a intenção imediata não é igualar o vídeo ao cinema ou à televisão, mas destacar uma possibilidade futura e como ambos se influenciam positivamente.

Um exemplo dessa hibridação é o Hipervídeo<sup>13</sup> produzido ao longo desta Ciberpesquisa-formação: as autoras lançam mão da linguagem cinematográfica (como a opção por planos, movimentos de câmera e angulações específicas inspiradas em filmes) e do digital em rede para produzir o vídeo, que possui fortes características ciberculturais. Trabalharemos tais conceituações de forma mais aprofundada nas noções subsunçoras desta dissertação.

[...] as pistas contemporâneas espalhadas pelas audiovisualidades – conceito que indica um borrar de fronteiras entre cinema, televisão e vídeo, entre documentário e ficção, entre produtor, emissor e receptor, um deslizamento entre diferentes telas (da sala escura ao celular), em qualquer lugar, a qualquer hora, o que amplia e diversifica as possibilidades do audiovisual na invenção de sujeitos e de mundos (SOARES ET AL., 2016, p. 136).

Trabalhar o vídeo pela perspectiva das pistas não foi uma opção preestabelecida; foi natural, talvez amparada pelas construções metodológicas das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, pela opção de aflorar as experiências coletivas ordinárias e pela observação das gravações com os celulares como uma prática comum entre os praticantes da pesquisa, bricolando sentidos outros.

Denominamos o escopo da pesquisa como cibervídeos, por se referir a vídeos produzidos na cibercultura e não aos gêneros audiovisuais de forma abrangente. Interessadas na atualização constante do audiovisual em rede, em sua hibridação, relacionada à organização da sociedade e aos reflexos na educação online, em especial, optamos trabalhar com vídeos produzidos nos cotidianos, como

---

<sup>13</sup> A noção de Hipervídeo foi detalhada na seção “Cibervídeos em plano: mapeando fenômenos” da presente dissertação. O Hipervídeo mencionado está disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=sU2USSbr91s&feature=youtu.be> <https://www.YouTube.com/watch?v=sU2USSbr91s&feature=youtu.be>

marca de uma cultura e da educação contemporânea. Daí as explicações conceituais anteriores.

Os vídeos da cibercultura são diferenciados de todos os seus precursores. O recorte estabelecido prevê uma multiplicidade de gêneros com características inimagináveis, já que o digital em rede proporciona criatividade, plasticidade, mixagem, hipertextualidade, entre outras qualidades. Até o fluxo do audiovisual na web apresenta natureza diversa do da TV ou do cinema clássicos, o vídeo da cibercultura está associado em rede a outros vídeos, mídias, comentários, sites e demandam mais do que um clique para estar em movimento, uma hiperaudiovisualidade.

O tipo de descontextualização dos novos meios audiovisuais estava menos relacionado ao valor de exibição das imagens e, sim, mais ao valor de uso, de importantes intervenções. Uma pós-mídia, como formulada por Guattari (1993), isto é, “uma reapropriação da mídia por uma multidão de grupos-sujeito, capazes de geri-la numa via de ressingularização”. Isso aproxima as imagens – todas as imagens produzidas até o momento e as que serão produzidas ainda – em um grande banco de dados que pode ser apropriado, intervindo a qualquer momento, na imagem como processo, e não como produto (MONTAÑO, 2015, p. 58).

Não há mais necessidade de entrar em uma plataforma específica de vídeos para assistir, editar e compartilhar. A descontextualização dos audiovisuais aconteceu a partir dos usos e das intervenções dos praticantes ciberculturais, que ressignificam e atualizam a cada instante os processos de feitura e associação em rede. A cultura é fluxo e movimento, com os audiovisuais não poderia ser diferente. Recebemos vídeos das mídias sociais mais comuns, descentralizando canais, conectando histórias, comunidades, campanhas, notícias e a vida nas suas nuances, nesse fluxo intenso e cotidiano. O vídeo da cibercultura não está mais isolado, ele vem carregado de histórias outras, entrelaçadas ou não, mostrando que bastam alguns cliques para aprender e se perder nos infinitos conteúdos da web.

O audiovisual não é mais de contemplação, é de ação. Além da ação do usuário que o modifica, sua própria ação, reagindo, chamando para a prática e respondendo ao esperado. A interatividade é central nesse processo de intervenção em rede, que atualiza a imagem na imersão do praticante no fazer, no montar, no mixar e no compartilhar, o audiovisual atuado e atuante. É a arquitetura de participação e a inteligência coletiva que estruturam esse movimento feito por praticantes. Quanto mais integrantes, maior a quantidade de informações e melhor a

qualidade dos produtos. Como diria Edméa Santos, quantidade é qualidade em potência.

## 2.2 O cenário do audiovisual na educação

[...] um dos maiores caracteres do audiovisual: fala-se mais do que se escreve. Vê-se mais do que se lê. Sente-se antes de compreender

*Babin; Kouloumdjian, 1989, p. 38*

Babin e Kouloumdjian (1989) discorrem sobre perceber o mundo através da linguagem audiovisual. Observam que o “homem audiovisual” é uma combinação de visão e audição, sobretudo a percepção auditiva, pelo fato do impacto emocional ser tão forte. “Reagimos ao som física e psicologicamente antes de analisá-lo.” (p. 85) A importância do sonoro em relação ao visual está no fator emocional, explicam os autores. “A música cria um clima e um coeficiente passional. A imagem, ao mesmo tempo que fixa, leva para longe; a palavra estrutura. Mas todos esses elementos distintos tornam-se uma só linguagem.” (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 40)

Os audiovisuais potencializam a produção de sentidos e significados. Vídeos encantam, possuem a capacidade de aflorar emoções profundas. A afetividade e a criatividade caminham lado a lado. Por isso, os processos educacionais são premiados com a sua presença. O que poderia manifestar mais emoções em uma sala de aula do que um vídeo bem produzido? Dizem que uma imagem vale mais que mil palavras; na educação é preciso sensibilizar, interessar. Com um tema sonoro e imagens, pode-se exemplificar uma situação não imaginável ou disponível, a ilustração de conteúdos curriculares, a comunicação midiática como método de trabalho pedagógico e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

As cinco propriedades específicas da percepção do audiovisual: percepção *multidimensional*; a forma *colorida*; diminui o campo de projeção psicológica (*imaginação*); reduz a *polissemia*; e o papel importante da *escolha das imagens* (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989). Além de o contexto ser propício para o seu uso, a

riqueza de assimilações que o audiovisual proporciona e os preceitos próprios citados anteriormente, como a mixagem, a linguagem popular, a dramatização, a relação entre figura e fundo, o audiovisual presença, a composição por flashing e a disposição por razão de ser, configuram uma oportunidade de proporcionar ao espectador emoções, sensações e significações. Veremos uma síntese das características no quadro a seguir.

Quadro 1 – Características principais dos audiovisuais.

<b>Conceito</b>	<b>O que os autores dizem?</b>	<b>O que podemos concluir?</b>
Mixagem	“nunca em superposição, sempre em interação e em complementaridade.” (p. 39)	Além da mistura de imagem, som e palavra, é a mistura interna, com a possibilidade de mesclar outros gêneros de vídeos e formar produções únicas. O todo e a mistura, que promovem o simbólico.
Linguagem popular	“A sofisticação literária e intelectual não combina bem com a língua eletrônica: não há correspondência.” (p. 43)	A linguagem culta pode não fazer sentido. Preferência pela linguagem que consiga transmitir a mensagem para qualquer espectador.
Dramatização	“O bom diretor tem o talento da dramatização Joga com os efeitos. Sabe apreender o lado extraordinário, picante, inusitado e até catastrófico de qualquer acontecimento.” (p. 43)	Dando realce e tensão ao roteiro para promover um audiovisual envolvente, captar a atenção, com dinâmicas, um close, um plano e até um ápice que entretenha o espectador.
A relação entre figura e fundo	“fundo e forma, texto e contexto, primeiro e segundo plano, assunto e enfoque. Figura e fundo parece-nos a melhor expressão.” (p. 45)	Diferenciando a distância ideal entre o fundo e a figura, o texto e o contexto e o efeito que a distância produz em nós; o canal audiovisual amplia o efeito da

Quadro 1 – Características principais dos audiovisuais.

<b>Conceito</b>	<b>O que os autores dizem?</b>	<b>O que podemos concluir?</b>
		<i>presença</i> trazendo para perto o que está longe.
O audiovisual presença	“A percepção audiovisual, graças à capacidade da eletrônica, pode reforçar o efeito de presença até o encantamento ou o mal-estar.” (p. 51)	O audiovisual suprime as distâncias, amplia o efeito de presença. Traz para perto o que está longe ou é virtual. A videoconferência é um exemplo.
Composição por flashing	“No mais das vezes, parecem-nos que é assim a composição audiovisual [...] se apresenta em flashes, mostrando sucessivamente facetas que se destacam, aparentemente sem ordem, num fundo comum.” (p. 52)	Onde a linguagem não é necessariamente linear, didática ou sintética. É apresentada em flashes, com ordem de importância para compor a história, mostrando o que se destaca para comunicar.
A disposição por razão de ser	“Há simplesmente uma ordem que preside os flashes, mas essa ordem vem primeiro da mão que segura a lanterna. Essa ordem é tão diferente da que preside o discurso escrito ou oral que inicialmente não a percebemos como ordem, mas como acaso ou fantasia.” (p. 54)	Recriando a experiência coletiva, como um mosaico, a inspiração do autor impõe a ordem pela causalidade artística, com a necessidade de se ordenar e completar para que cada parte entre no todo.

Fonte: BABIN; KOULOUMDJIAN (1989).

Destacando as características expostas no quadro 1, há a possibilidade de compreender como os audiovisuais podem potencializar as propostas pedagógicas. Quais peculiaridades dos audiovisuais podem ser trabalhadas em uma situação de produção de vídeos em sala de aula? Com tais conhecimentos, os docentes podem

propor uma atividade de produção de vídeos com foco na composição por flashing: com a finalidade que os alunos apresentem em flashes uma história ou uma situação cotidiana, por exemplo.

Uma justificativa para o uso de vídeos é a aproximação com a realidade dos estudantes. “Não mais a preparação da escola para a vida e sim a compreensão de que a escola é também um lugar de vida”, observa Barbosa (2012, p. 70). A cibercultura promoveu alterações nos hábitos e nas preferências. A maneira como as pessoas utilizam o seu tempo foi reconfigurada. É preciso destacar que não estamos determinando o audiovisual exclusivamente para o entretenimento, mas como uma potência educacional. Pesquisas indicam que a terceira atividade mais comum dos jovens na internet é assistir a vídeos.

As respostas coincidem com as atividades mais comuns dos jovens europeus na Internet estão relacionadas com trabalhos escolares (85%), jogos (83%), ver vídeos (76%), mensagens instantâneas (62%), publicação de imagens (39%) e mensagens (31%), uso da webcam (31%), o uso de sítios de partilha de ficheiros (16%) e de blogues (11%) (TOME; SOARES, 2015, p. 278).

Outras atividades estão relacionadas com imagens de forma geral, como publicar fotos e utilizar a webcam. Se ampliarmos o olhar e considerarmos as imagens dinâmicas e estáticas, veremos que elas predominam sobre o textual. E nem todos esses vídeos são profissionais; muitos são elaborados por praticantes ciberculturais, na mesma horizontalidade dos que estão assistindo, em uma relação de produção, mixagem, compartilhamento e visualização. O uso de dispositivos móveis e os novos comportamentos oriundos desse advento ampliaram o consumo do audiovisual.

A educação audiovisual não é composta só de conhecimentos técnicos, mas também de questões estéticas e filosóficas. Criticar o que está posto é fundamental para o cidadão, e não poderia ser diferente com os vídeos. As recomendações não são postas com a finalidade de rejeitar os audiovisuais, pelo contrário, espera-se que o professor trabalhe com a linguagem audiovisual, criando ambiências para que os alunos mobilizem saberes críticos e reflexivos.

Babin e Kouloumdjian (1989) indagam o motivo da resistência ao audiovisual. Acreditam que uma das razões possa ser a negação da imaginação ou da afetividade nos processos educacionais. E acrescentam:

Na mente dos homens que detêm o poder cultural, qualquer expressão imaginária ou afetiva está ligada ao lazer, à arte, à manipulação. Quando um de nós começou a fazer cursos de audiovisual na universidade, um dos colegas disse: “Ele está se divertindo” (BABIN; KOULOUMDJIANM, 1989, p. 106 e 107).

Os autores descrevem as diferentes fases e os mecanismos do ato de compreender pelo audiovisual: choque audiovisual, estado emocional ambíguo, elaboração do sentido e a distância. Mais especificamente, o choque audiovisual é o efeito surpresa e de ruptura; o estado emocional ambíguo caracteriza-se pela confusão de sentir e não saber qual é a emoção; a elaboração do sentido ocorre quando aquele que recebe a mensagem audiovisual sai da confusão mental; e a última etapa, da distância, proporciona reflexão, conceitualização, apropriação e julgamento crítico do que se viu e sentiu.

As fases do audiovisual, citadas anteriormente, são didáticas e engrandecem o seu uso na educação online. Com o choque audiovisual, é possível chamar a atenção do aluno para a temática, com sentimentos e emoções do estado emocional ambíguo. Pensando psicologicamente, pode-se pensar na elaboração do sentido, de associações e identificações de um conteúdo educacional. Talvez nos faltem palavras para descrever uma situação, então o audiovisual contribui para o processo de compreensão de informações e de construção do conhecimento de forma crítica, que a distância propicia.

Por todos esses motivos, os usos feitos pelo audiovisual são acontecimentos a ser explorados. A dimensão que tomaram na cibercultura é enorme. Com as potencialidades que o digital em rede proporcionou, os audiovisuais contemporâneos ganham maior circulação e se destacam no cotidiano das pessoas, se relacionados aos audiovisuais analógicos, gravados com filmadoras, armazenados em fitas e de difícil armazenamento, manutenção e reprodução.

No contexto da cibercultura, os vídeos digitais superaram em quantidade e qualidade os vídeos analógicos; questões como menor degradação temporal, facilidade de manipulação e edição proporcionam a disseminação dos vídeos e o estudo dos gêneros audiovisuais na cibercultura e, em especial, na educação online. O polo de emissão está liberado (LEMOS, 2002) e esses cibervídeos são semeados nas redes com a maior velocidade. As pessoas circulam com seus smartphones gravando cenas de todos os tipos, desde flagrantes até curiosidades.

Pesquisas Americanas (CISCO, 2016) indicam que o tráfego de vídeos responde por mais da metade (55%) de todo o tráfego de dados móveis e a estimativa para 2020 é que esse tráfego alcance 75% dos dados, como podemos identificar no texto e na imagem a seguir.

O tráfego de vídeo móvel representou 55% do tráfego total de dados móveis em 2015. O tráfego de vídeo móvel agora representa mais da metade de todo o tráfego de dados móveis. [...] Até 2020, três-terços (75%) do tráfego mundial de dados móveis serão para vídeos (CISCO, 2016)<sup>14</sup>.

Figura 3 – Cisco Visual Networking Index: Global Mobile Data Traffic Forecast Update, 2015–2020



FONTE: CISCO, 2016.

O compartilhamento dos audiovisuais aumentou significativamente; já contamos com mídias sociais somente para vídeos – como YouTube, Snapchat, Periscope, Vimeo – e as mídias sociais que adaptaram serviços para incluir os vídeos, como Twitter, Instagram, Pinterest e Facebook.

<sup>14</sup> Tradução da autora. No original: "Mobile video traffic accounted for 55 percent of total mobile data traffic in 2015. Mobile video traffic now accounts for more than half of all mobile data traffic. (...) Three-fourths (75 percent) of the world's mobile data traffic will be video by 2020." (CISCO, 2016)

Quadro 2 – Mídias Sociais com usos de audiovisuais

<b>Mídias Sociais Audiovisuais</b>		
<b>Interface</b>	<b>Endereço</b>	<b>Usos</b>
YouTube 	<a href="http://www.YouTube.com">www.YouTube.com</a>	O YouTube é uma mídia social de vídeos digitais e pode ser considerado o maior repositório audiovisual da atualidade. Seus usuários podem assistir a conteúdos dos mais variados gêneros ou postar vídeos com e sem edição através da plataforma.
Snapchat 	<a href="http://www.snapchat.com">www.snapchat.com</a>	Snapchat é uma mídia social de mensagens instantâneas voláteis, pois duram 24 horas e não ficam armazenadas no servidor. O foco principal é para imagens estáticas e dinâmicas, que podem receber legendas, áudios e filtros.
Periscope 	<a href="http://www.periscope.tv">www.periscope.tv</a>	O Periscope – Vídeo ao vivo é um aplicativo de <i>streaming</i> de vídeos do Twitter. Exibe transmissões online de pessoas de toda parte do mundo. É possível seguir pessoas ou encontrar transmissões pela localidade.
Vimeo 	<a href="https://vimeo.com/">https://vimeo.com/</a>	Assim como o YouTube, o Vimeo é uma mídia social de compartilhamento de vídeos. Em sua criação, propagou o conceito de personalização, com upload de vídeos feitos pelos próprios usuários instantaneamente ou armazenados.
Instagram	<a href="http://www.instagram.com">www.instagram.com</a>	Mídia social para o compartilhamento de imagens e microvídeos, possibilita a inclusão de filtros para editar as

		<p>imagens. Uma funcionalidade importante é a integração com outras redes, como Facebook e Twitter. Apresentar atualizações constantemente, como a inserção de chat, fotos e vídeos temporários, ao vivo, Boomerang e outros.</p>
<p>Pinterest</p> 	<p><a href="https://br.pinterest.com">https://br.pinterest.com</a></p>	<p>O Pinterest, ideias em fotos, é uma mídia social com foco nas imagens estáticas conceituais para inspirações, que expandiu para o uso de vídeos. Com menus temáticos por interesses, possibilita salvar as imagens em pastas para visualizar posteriormente.</p>
<p>Facebook</p> 	<p><a href="http://www.facebook.com">www.facebook.com</a></p>	<p>Facebook é uma das mídias sociais mais utilizadas na atualidade. Possui como qualidade o fato de agregar características de inúmeras mídias sociais, tornando-se completa e com incontáveis funcionalidades para a educação.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Todas as mídias sociais listadas acima apresentam potenciais educacionais. O uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) aos poucos se reconfigura, pela grande variedade de opções que os docentes podem explorar. Alguns já migraram seus cursos para os grupos do Facebook, por exemplo, como forma de atingir pontualmente os praticantes, já que eles entram em suas mídias sociais com mais frequência do que no AVA e acabam recebendo notificações e acessando os conteúdos educacionais rapidamente. E outros continuam com o espaço formal, mesclando com as mídias sociais, de forma a potencializar as interações por caminhos diversos. Os ambientes virtuais de aprendizagem formais, como o Moodle, por exemplo, têm sido utilizados como espaços de estruturação do desenho didático

e de formalização do percurso formativo, já que o Facebook, por exemplo, escalona as informações por data e não apresenta uma trilha de aprendizagem fixa.

Além da utilização pessoal e educacional, a demanda empresarial para o vídeo também cresce. A ideia de divulgar seu trabalho com um vídeo é o que sustenta a Videojobs.

Figura 4 – Videojobs: a primeira rede social de vídeos profissionais do mundo.



Fonte: [www.videojobs.com.br/html](http://www.videojobs.com.br/html).

Os vídeos fazem parte dos hábitos, costumes e subjetividade do sujeito no ciberespaço, ou, como conceitua Arlindo Machado (2002), do *Interator*. Aquele que interage com aplicativos e com o mundo digital, obtendo resultados, mesmo que não conheça especificidades técnicas e de programação computacionais. É interessante pensar que esse sujeito hoje em dia, além de imergir na simulação, cria e se autoriza independente do conhecimento técnico. De forma intuitiva e cultural grava vídeos e os compartilha, inclusive em âmbitos profissionais, como no caso anterior.

A convergência de softwares nos dispositivos móveis, que gravam, editam e publicam mídias em poucos minutos, é potência nas mãos desses sujeitos que fazem usos inventivos. A crescente utilização de aplicativos não atingiu somente a cultura audiovisual, mas toda a sociedade. A cultura da mobilidade – da multiplicidade, do hibridismo, da conexão e da volatilidade – proporcionou mudanças nos usos, nas práticas e nos costumes. Estamos em conexão constante com os

dispositivos móveis, nosso corpo flutua pelo ciberespaço, em canais, transmissões e closes.

Atualmente, a indústria cultural vem se adaptando à nova realidade digital e interativa. [...] Além de possibilitar a captura, digitalização e a disseminação de vídeos produzidos na televisão e no cinema, com o computador a tecnologia para produzir e editar audiovisuais se tornou radicalmente mais acessível. Hoje não apenas profissionais do cinema e da televisão produzem e postam seus vídeos na rede, mas até crianças se tornam “produtoras de vídeo” (HAGEMeyer, 2012, p. 38).

Sem a exigência de conhecimentos técnicos dos praticantes, a produção audiovisual foi naturalizada. Os aplicativos desenvolvidos para a produção, edição e publicação de vídeos são incontáveis, tornando crescente e promissor o mercado do audiovisual “amador”. Avançamos consideravelmente da filmadora para os mais modernos dispositivos móveis. Colocamos a palavra “amador” entre aspas, pois os limites entre o vídeo amador e o vídeo profissional são reconfigurados com a democratização do acesso aos softwares, que antes eram exclusivos e hoje são aplicativos – intuitivos e gratuitos na maior parte dos casos –, e das câmeras acopladas aos celulares, que atingiram a mesma qualidade das câmeras digitais.

Na mesma linha de continuidade, mas em nível de complexidade ainda maior, hoje esse leitor das telas eletrônicas está transitando pelas infovias das redes, constituindo-se em um novo tipo de leitor que navega nas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia do ciberespaço (SANTAELLA, 2004, p. 18).

Santaella teoriza sobre o nascimento de um novo leitor, um leitor com habilidades cognitivas diferentes, que emerge da virtualidade e dos processos culturais e informacionais contemporâneos. O leitor com uma nova percepção de mundo, que lê infinitos textos, imagens e vídeos com a liberdade da mudança e a interatividade que os hiperlinks, as hipermídias e o digital em rede oferecem: o leitor imersivo. Quando se pensa em imersão, fica próxima a ideia de profundidade, mas ao contrário disso, a fluidez e a rapidez são as palavras de ordem. Segundo a autora:

Os modernos encontraram na fotografia e no cinema o que lhes era mais contemporâneo: a velocidade da reprodução e substituição incessante de imagens, pois essas imagens fazem parte de uma cultura organizada sob o signo do choque, de indivíduos que se acostumaram com os desencontros da metrópole (SANTAELLA, 2004, p.28).

A velocidade é decisiva na contemporaneidade, não só na reprodução, mas também nas ações, comunicações e, principalmente, nas aprendizagens. Justifico minha escolha pelo audiovisual na cibercultura, pensando nas relações educacionais da contemporaneidade, nas tecnologias, nos novos *seresciberleitores*, *produtoresimersivos* que terão suas vidas modificadas pelos processos culturais emergentes. Como diz Lévy (1999, p.148): “Esse metamundo virtual ou ciberespaço irá tornar-se o principal laço de comunicação, de transações econômicas, de aprendizagem e de diversão das sociedades humanas.”

As interfaces digitais podem proporcionar uma educação mais dinâmica, atual, interativa e participativa, por valorizar a interatividade. Aprendizagens múltiplas podem ocorrer, pessoas com perfis e estilos diferentes podem ser contempladas. Para que esse movimento ocorra, deve ser incentivada a formação inicial e continuada dos docentes, para desmistificar, por exemplo, o discurso de que uma mídia substitui um professor. Na verdade, elas potencializam o ato de ensinar e tornam o ato de aprender mais prazeroso e coerente com a realidade atual.

Buscamos a produção de audiovisualidades como experiência cotidiana, para que os nossos praticantes sejam os protagonistas de suas narrativas, em suas verdades, sobre sua formação docente e suas vivências, compreendendo que não há diferença entre os múltiplos cotidianos escolares e a vida, uma não está apartada da outra, a vida está acontecendo, fluindo. É a possibilidade de criação e de autoria desses sujeitos – proporcionada atualmente pela convergência de softwares dos dispositivos móveis, disponíveis a esses sujeitos para usos diversos, criativos e com muita potência – que nos interessa. O movimento do audiovisual na cibercultura e os cibervídeos explorados pelos docentes precisam ser interpretados, constituindo uma oportunidade para formação e pesquisa.

### **2.3 Um close na Cibercultura**

– Digitus. Os poemas aqui mostrados devem sua criação a dedos que brincam, a dedos que se movem sobre teclados, a dedos que colhem/selecionam. Apertando teclas dão origem a

números, letras, sons, pontos, palavras, melodias, textos, superfícies e corpos.

– Dígitos. Armazenados numa trama numérica impenetrável e indiferenciável para seres humanos. Carentes de original ou manuscrito, sempre acessíveis, modificáveis, transmissíveis, os dados apagam as fronteiras entre números, letras, sons, pontos, palavras, melodias, textos, superfícies e corpos.

– Digital. Os poetas aqui apresentados deixaram-se, diante de monitores, seduzir-se por seus dedos. Os frutos dessa sedução surgem aqui sob a forma de gráficos, impressões de computador, textos interativos, instalações sonoras, hologramas e animações

*Vallias, 2006*

Historicamente, como um velho hábito e senso comum, pessoas referiam-se à cultura como conhecimento e sofisticação, à erudição. “Fulano possui muita cultura.” Significado de sabedoria. “Fulano é culto, quantos livros leu?” Como se a pessoa que não “possuísse cultura” fosse ignorante, com os saberes cotidianos sendo desconsiderados. “Nos jornais e revistas publicados até o final da década de 1950, a seção de ‘cultura’ costumava tratar exatamente das artes clássicas, de orquestras sinfônicas, ópera, teatro, pintura, escultura, etc. Esse conceito era, sem dúvida, elitista”, observa Souza (2013, p. 18). Ou seja, a cultura possuía uma visão tradicional de nobreza, como se não fosse para todos ou não fosse construída pela coletividade.

Um dos fatores que marcam a cultura é que ela é dinâmica, está sempre em movimento, com peculiaridades que unem e diferenciam povos. A noção de cultura foi descolada das elites com a revolução cultural que ocorreu no mundo a partir da década de 1960. Nesse momento, a cultura popular passou a ser aceita, democratizando-se o acesso e a produção cultural. A cultura, que antes considerava apenas ações artísticas nobres, se abriu para o que emergia do povo, para a cultura popular.

A partir dessa mudança, a cultura foi popularizada, sendo constituída pela coletividade, por um agrupamento de pessoas e não por uma minoria. Os diferentes grupos humanos, com características complexas e mutáveis, com uma história em

comum, hábitos, costumes, saberes e crenças, que fazem parte da realidade social de um tempo e de um espaço, compõem o que chamamos de cultura. Ou seja, refere-se a um corpo social, uma comunidade e é vivenciada em vários âmbitos da sociedade.

Santaella (2007) denomina a evolução histórica como ciclos ou lógicas culturais, que para a autora, são seis: cultura oral, escrita, impressa, de massas, das mídias e cibercultura. Ela explica o critério que fundamenta essa divisão:

O critério empregado para a divisão em seis ciclos culturais (oralidade, escrita, impressão, massificação, mediatização, ciber) que tenho adotado está baseado na gradativa introdução histórica de novos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos no seio da vida social. (SANTAELLA, 2007, p. 124)

Os signos são linguagens que possibilitam a conexão com o mundo, são instaurados na tessitura da vida em sociedade, são os divisores de águas, se assim podemos dizer, das ondas culturais. A forma como essas linguagens se relacionam com a vida social quebra as lógicas, alterando os ciclos. Ressaltando que as seis lógicas são interconectadas, ou seja, não são estanques, pois há a possibilidade de estar em uma lógica cultural com fortes influências das demais. Como acontece na cibercultura, por exemplo, em que as mídias de massa, como a televisão e o rádio, se fazem presentes, assim como a cultura das mídias, a impressa e a oral, que são mescladas, uma não excluindo a outra.

Entre as lógicas culturais destacadas por Santaella (2007), nos ocuparemos da cibercultura, por ser a cultura na qual estamos inseridos. A cibercultura foi constituída a partir da informatização da sociedade, quando os computadores passaram a ser pessoais e a maior parte da população obteve acesso ao que antes era restrito às instituições e aos governos. No Brasil, a cibercultura se populariza com a emergência da microinformática. Com a inserção do digital na sociedade as pessoas passaram a habitar o ciberespaço, associando-se a redes diversas, em um espaço virtual que agrega pessoas em situações interativas síncronas e assíncronas.

Ciberespaço é um ambiente de conexões e de informações em rede, onde pessoas, dados, computadores e outros dispositivos podem se conectar independentemente de localização física. É um espaço multidimensional tomado de informações, simulando ambientes de interação entre os usuários por meios de

interfaces amigáveis e diferentes linguagens. É um espaço que, segundo Santaella (2007, p. 179):

consubstancia em linguagens hipermediáticas, linguagens mistas, híbridas, escorregadias, feitas de misturas de textos, linhas, sinais, gráficos, tabelas, imagens, ruídos, sons, músicas e vídeos – que esses interiores disponibilizam em arquiteturas de conteúdo organizado.

Com o advento da web 2.0<sup>15</sup>, houve a possibilidade de o usuário intervir de forma mais intuitiva no conteúdo do ciberespaço. As interfaces comunicacionais como os blogs possibilitaram que os usuários que não possuíam conhecimentos aprofundados de informática inserissem narrativas textuais, imagéticas, sonoras e audiovisuais, povoando o ciberespaço em uma velocidade não imaginável anteriormente. Na proporção em que as conexões aumentavam, crescia a interatividade na rede, com as práticas sociais tomando conta do cotidiano dos praticantes ciberculturais, possibilitando a atuação conectada. As autorias e as coautorias foram potencializadas, assim como destaca Jones (2009), apud Santos, E. (2014, p. 27):

O ciberespaço evolui da web 1.0 para a web 2.0. Na web 1.0 os sites são grandes repositórios de conteúdos criados por especialistas em informática para o usuário navegar, assistir e copiar. Na web 2.0, quando os blogs e as redes sociais (Facebook, YouTube, Twitter, Wiki, etc.) mobilizam maior participação e autoria social no ciberespaço, os internautas podem expressar colaboração e compartilhamento no ciberespaço.

Passamos a ser autores e atores no ciberespaço; as narrativas podem ser reconfiguradas e reinterpretadas, como ilustram os memes<sup>16</sup>: “Os memes são, também, formas de narrativas do cotidiano que, por meio do humor, permitem aos praticantes culturais se autorizarem de forma intertextual e imagética.” (SANTOS; COLACIQUE; CARVALHO, 2016, p. 1) O fenômeno de autoria marcado pela reconfiguração, transfiguração e pela mixagem, pode ser atualizado além das autorias visuais, para as audiovisuais também, com a possibilidade de mesclar

<sup>15</sup> A partir da Web 2.0, os usuários da internet passaram de consumidores a produtores de informações, pois houve o advento dos blogs e mídias sociais que possibilitaram a autoria na rede.

<sup>16</sup> “No que diz respeito à sua funcionalidade, o meme é considerado uma unidade de evolução cultural que pode de alguma forma autopropagar-se. Os memes podem ser ideias ou partes de ideias, línguas, sons, desenhos, capacidades, valores estéticos e morais, ou qualquer outra coisa que possa ser aprendida facilmente e transmitida como unidade autônoma.” Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme>.

outros gêneros de vídeos, de imagens, sons e textos, criando produções únicas, características do audiovisual em rede.

A autoria foi potencializada, o praticante desenvolve múltiplas funções sem a necessidade de recursos muito elaborados, principalmente a partir da convergência de mídias encontradas nos dispositivos móveis, facilitando a produção e o compartilhamento de situações cotidianas. “As distinções de *status* entre produtores, consumidores, críticos, editores e gestores da midiateca se apagam em proveito de uma série contínua de intervenções onde cada um pode desempenhar o papel que desejar”, observam Lemos e Lévy (2010, p. 11).

Somos múltiplos na cibercultura: cultura contemporânea mediada pelo digital em rede na tessitura entre a cidade e o ciberespaço (SANTOS, E., 2014). A cibercultura é a forma como lidamos, tratamos e interagimos a partir das tecnologias digitais, não como ferramentas, mas como interfaces e dispositivos com produção de sentidos, autorias e práticas de docência e formação. Importante diferenciar ferramentas de máquinas e dispositivos. As ferramentas são extensões das habilidades humanas, como enxadas. As máquinas são ferramentas com motores de força para potencializar a atividade, como um aspirador de pó. Já os dispositivos vão além, eles processam símbolos e produzem sentidos (SANTAELLA, 2002).

Por essa perspectiva, os praticantes são produtores, entre outras relações, de subjetividade, de sentido e de conteúdos educacionais para aprendizagens múltiplas. Entre os fenômenos da cibercultura, destacamos os audiovisuais, objeto de estudo da presente dissertação, pela sua crescente utilização nos cotidianos dos praticantes ciberculturais. A contextualização do audiovisual no momento atual pode ser iniciada com um [vídeo](#) protagonizado pela aluna de uma escola pública do Paraná, Ana Julia Pires Ribeiro, 16 anos, na Assembleia Legislativa do Paraná. Ana Julia representa uma juventude implicada com a política brasileira e que luta por seus direitos. A estudante ganhou visibilidade, pois a sua fala na plenária foi gravada e compartilhada na mídia social YouTube.

Figura 5 – De quem é a escola? A quem a escola pertence?

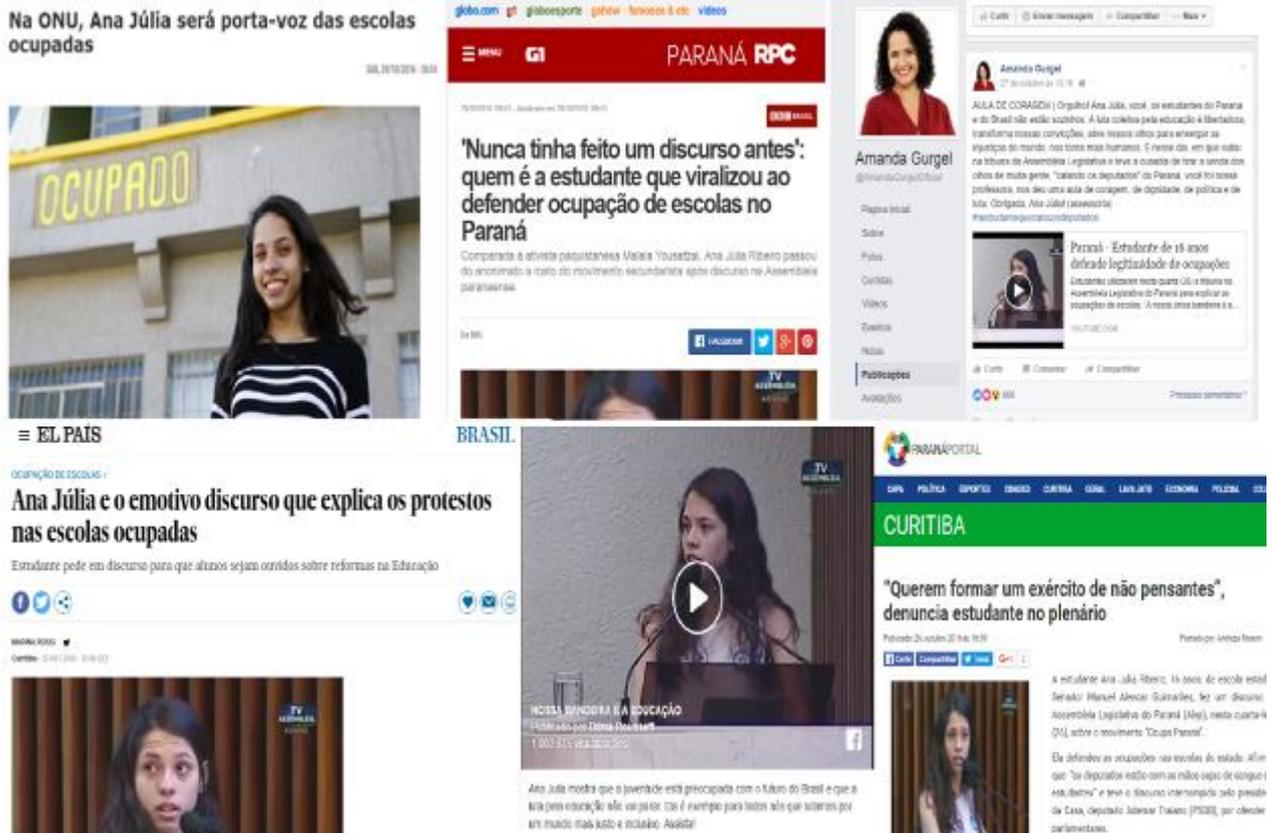


Fonte: <http://www.revistaforum.com.br/2016/10/27/discurso-de-estudante-de-16-anos-sobre-ocupacoes-viraliza-nas-redes/>

O digital em rede ampliou e potencializou uma fala emocionada, politizada, coerente, crítica e que representa os anseios de muitos brasileiros. O vídeo de Ana Júlia atingiu mais de 3 milhões de visualizações (em novembro de 2016). A adolescente deu entrevistas para diversos jornais e assume compromissos políticos. Ana Julia questiona: “a quem a escola pertence?”. Perfeita sua colocação. Se não estivéssemos em uma cultura de autoria em rede, como será que o discurso de Ana Júlia seria reproduzido pelas mídias de massa?

O vídeo faz parte das misturas da cultura contemporânea, que proporcionam narrativas da cultura oral “intensificada pela sua integração nos meios audiovisuais”, da cultura das mídias e da cibercultura (SANTAELLA, 2007, p. 129). A cibercultura é multiplicidade, hibridismo, conexão, mobilidade e volatilidade, e não se trata só dos espaços virtuais, mas de espaços intersticiais. A partir dos dispositivos móveis, estamos em conexão constante, nosso corpo flutua pelo ciberespaço. Sem que sintamos, a cidade e o ciberespaço estão imbricados. Por isso, a fala em plenária da Ana Júlia (cidade) foi parar na rede (ciberespaço).

Figura 6 – Combinação de notícias sobre a popularização da Ana Júlia após o discurso na Assembleia



Fonte: elaborada pela autora.

O contexto político contemporâneo é complexo, ações governamentais ferem avanços de muitos anos. Principalmente no campo educacional, com propostas como a reforma do ensino médio, o “programa escola sem partido”<sup>17</sup> e, no geral, o ataque aos direitos trabalhistas, com a terceirização de atividades fins, a reforma da previdência e outras mudanças nas leis trabalhistas. A mobilização nas mídias sociais é grande, e os praticantes estão expressando com mais força as suas inquietações. Em 2016, inúmeras instituições de ensino entraram em greve e o movimento de ocupação<sup>18</sup> pelos alunos ganhou potência, demonstrando a força do jovem que não “foge à luta”. A forma de resistir é movimentando a rede com informações, formando o outro em todos os momentos, *dentrofora* do ciberespaço e da escola.

<sup>17</sup> Projeto de Lei do Senado nº 193 / 2016, de autoria do senador Magno Malta, que inclui o “Programa Escola sem Partido” nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de que trata a Lei nº 9.394/1996.

<sup>18</sup> Atos formativos de transformação e de reivindicação política organizados pelos estudantes, principalmente de ensino médio da rede pública de todo o país, pela ocupação física de escolas.

A partir do momento em que a cibercultura foi democratizada, várias práticas foram instituídas, como as transmissões ao vivo, citadas anteriormente com o caso da Ana Júlia. Porém, poderíamos ter mencionado vários outros exemplos. Lemos (2002) destaca que proporcionar a publicização dos espaços privados é “um dos fenômenos emergentes mais interessantes da internet” (p. 114), por revelar os cotidianos.

“Como hipótese”, continua Lemos (2002, p. 114), “podemos dizer que se trata de compartilhar a distância e em tempo real, a vida como ela é, como diria Nelson Rodrigues; de fazer da vida ordinária uma arte.” E realmente, fizemos da vida ordinária uma arte, registramos todos os pequenos acontecimentos, por todos os ângulos, cenas e problemas. Quinze anos depois da referida publicação de Lemos, podemos ver a expansão desses fenômenos, analisando os cibervídeos e em especial os vídeos voláteis, que possuem características similares do que hoje podemos chamar de cultura do efêmero.

Na cultura do efêmero, o tempo ganha centralidade e é reconfigurado. A forma como os indivíduos defrontam as atividades, os objetos e as pessoas é revista, parece que já estão com uma obsolescência programada<sup>19</sup>. Os prazos são reduzidos, as informações vão se esvaindo com uma velocidade difícil de acompanhar, os relacionamentos são fluidos e os objetos são descartáveis. Novas práticas sociais tomam fôlego com essas reconfigurações, como a criação de vídeos voláteis, que se apagam instantaneamente. O que era para eternizar, agora é desprezado em 24 horas.

Os motivos para o efêmero? Não há como precisar, mas alguns indícios cíclicos podem ser analisados. Cíclicos, pois parecem efeitos e causas que retornam para o começo, que respondem a respostas.

- 1) A experiência de desvirtualização do ciberespaço, onde os praticantes migram suas experiências pessoais e privadas para um ambiente público em que são autores e produtores de informação.
- 2) A cultura / sociedade do espetáculo<sup>20</sup>, em que os praticantes expõem suas faces com naturalidade, de forma a promover o entretenimento a qualquer

---

<sup>19</sup> Saiba mais em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/obsolescencia-programada-os-produtos-sao-feitos-para-durar-pouco-778525.shtml> .

<sup>20</sup> Saiba mais em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/livros/ciencias-sociais/sociologia/a-sociedade-do-espetaculo-85573>

custo, mesmo que seja filmando sua morte no desafio da Baleia Azul<sup>21</sup> ou outros atos de violência.

- 3) E, como última hipótese, a solidão dos tempos atuais<sup>22</sup>, em que os praticantes imploram por exposição para ganhar atenção e visibilidade, mesmo que seja em forma de curtidas.

É cíclico, pois mesmo que no ciberespaço estejamos interconectados a múltiplos olhos, vozes e sentidos, a solidão ainda é um grande mal que acomete a população. Ferreira (2009) indicou como resposta às questões de pesquisa que a “relação jovem-internet também proporciona dependência e solidão, num contexto eventualmente assumido de ausência de criticidade” (p. 9). Autora da dissertação “Cibercultura, imaginário e juventude: a influência da internet no imaginário de jovens brasileiros”, ela acredita que “a busca pela liberdade acentua os sentimentos de insegurança, de incerteza e de solidão” (FERREIRA, 2009, p.27). A solidão, o vazio existencial e as oportunidades do aqui e agora são comentados pela autora à luz de Bauman, em seu livro *Modernidade Líquida*.

Lemos (2002) propõe uma teoria que envolve a solidão, a comunicação e a proximidade. Diz que a liberação do polo de emissão explica o cotidiano querer ser arte. Ele observa que “[...] a visão espetacular, da vida banal de uma pessoa, nos faz sentir religados, próximo” (p. 115). E acrescenta: “[...] compartilhando a banalidade podemos suportar melhor a nossa existência. E o mesmo acontece com aquele que é visto, já que ser visto é também estar junto” (p. 115). No processo comunicativo, muitas artimanhas são lançadas, entre elas o espetáculo, na luta contra a solidão.

Ao estudar o espetáculo no ciberespaço, Souza, C. (2016) o define como “espetáculo expandido – imbricando linguagens em redes telemáticas/digitais” (p. 34), tendo a expansão como uma noção que se refere aos ambientes hipermediáticos, além do presencial e do físico, do aqui e do agora. O autor reflete

---

<sup>21</sup> Saiba mais em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/entenda-o-jogo-da-baleia-azul-e-os-riscos-envolvidos.html>

<sup>22</sup> “É por tudo isso que a supermodernidade impõe novíssimas experiências e vivências de solidão ligadas ao surgimento e a proliferação de não-lugares.” (SANTAELLA, 2007, p. 175) A noção de “não-lugar” de Certeau remete à qualidade negativa do lugar, onde estamos de passagem por um lugar efêmero.

sobre corpo, espetáculo, presença, consumo, temporalidade e como todas essas questões se encontram no ciberespaço.

Corpo, corporalidade, como elemento fundamental no espetáculo e performance – mas, além da carne, podemos pensar em presença, um corpo projetado, expandido, videográfico, por exemplo, em fruição hiperlocalizada? Que corpo é esse em ambientes hiperlocais? São tempos de imagens líquidas, binárias – e, como afirma Willis (2008), “o corpo eletrônico é aquele que se torna objeto dos textos audiovisuais, assumindo as mais diversas formas na televisão, no cinema e em produtos da internet”. A ideia de presença parece responder melhor à noção do que seja corpo nos espetáculos em redes digitais, embora que Fabião (2015) já afirme que um “corpo” pode ser visível ou invisível, animado ou inanimado, cadeira ou gente, luz, ideia, texto ou voz (SOUZA, C., 2016, p. 34).

A cibercultura alterou o espaço cênico, expandiu-o para ambientes hiperlocais, propiciados pela compreensão das tecnologias digitais analisadas geograficamente, pois “em algum ponto do processo de produção eles sofrem geração geolocalizada para posterior atualização on line” (SOUZA, C., 2016, p. 37). Os sentidos da atuação, ou o corpo do ator, também serão reestruturados, já que o digital em rede proporciona novas práticas, linguagens e novos espectadores. Os novos modelos de espetáculos considerarão o espaço virtual, para o espectador que assiste em múltiplas projeções e ângulos, com potencialidades hipermidiáticas, interativas e de memória, já que podem ser vistos inúmeras vezes e atualizados com novos elementos.

Destacamos, na citação de Souza (2016, C., p. 34), a noção “líquida”, no sentido do tempo real efêmero e fluido, quando o autor propõe a resignificação do tempo e do espaço para a produção de espetáculos. O tempo do consumo se altera na proporção em que novos espaços digitais são criados, proporcionando “tempos de fruição diversos” (SOUZA, C., 2016, p. 36). Com as novas demandas audiovisuais o espetáculo pode ser realizado presencialmente e transmitido por *streaming*<sup>23</sup> ao vivo para o ciberespaço ou ficar disponível sob demanda para posterior consumo, no tempo em que o espectador desejar.

Importante acrescentar, para contextualizar o parágrafo anterior, que novas práticas audiovisuais emergiram na cibercultura, como as práticas de produção e compartilhamento de vídeos em novas plataformas móveis de distribuição para

---

<sup>23</sup> “Tecnologia que envia informações multimídia, através da transferência de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a Internet, e foi criada para tornar as conexões mais rápidas.”  
Fonte: <https://www.significados.com.br/streaming/>

múltiplas telas; o compartilhamento de vídeos estimulados pela ética hacker<sup>24</sup>, em que praticantes bem intencionados ensinam e cooperam com outros usuários pelo simples prazer de ajudar e tornar uma internet mais colaborativa; a tecnologia de *streaming*, com as novas plataformas audiovisuais de vídeos sob demanda, como o Netflix e o Globoplay<sup>25</sup>, proporcionando uma reconfiguração no modelo televisivo, por exemplo, com uma quebra de fluxo temporal e cultural, já que não é mais necessário se condicionar ao tempo da televisão, os programas de televisão que deverão estar disponíveis no tempo do espectador; e as salas de TV inteligentes programadas por algoritmos, considerando os gostos do espectador e criando sistemas de recomendações baseados em seu consumo e em suas pesquisas.

Pode ser que em breve os pesquisadores não estejam mais preocupados com a cultura do efêmero ou com os efeitos negativos da cibercultura sobre os processos psicológicos e cognitivos das pessoas. Como a cultura é mutante, as tecnologias são transformadas rapidamente; com a capacidade cognitiva humana em constante evolução, as mudanças culturais também se transformam. Como passo cultural de um futuro próximo, identificamos que as tecnologias evoluem para uma “cerebralidade artificial” (SQUIRRA, 2016, p. 44), em que comandos mentais manipularão as máquinas, que não dependerão mais de interfaces, pois a conexão mental será direta com as redes tecnológicas.

A ligação entre o homem e o computador já não será mais física como na cultura da mobilidade, por exemplo, em que alteramos com toques dos nossos dedos nas telas dos dispositivos móveis, com nossos corpos em movimento e com programações nas máquinas. As máquinas serão educadas, os toques dos dedos e os movimentos dos corpos serão substituídos por comandos neurais de mentes híbridas. A comunicação será afetada consideravelmente, não mais dependeremos de interfaces comunicacionais, tendo em vista a possibilidade de se comunicar diretamente com outras pessoas por meio de “processos mentais dialógicos” e “virtualidades mentais contínuas”. (SQUIRRA, 2016, p. 51)

A educação estará afetada diretamente, poderemos passar conteúdos como vídeos, imagens, dados etc. de um cérebro para outro. Segundo Squirra (2016), estaremos conectados a todas as informações em rede, como a educação se

---

<sup>24</sup> Pekka Himanen denominou de Ética Hacker o fato de tecnólogos doarem tempo e conhecimento para outros praticantes em rede, de maneira coletiva e colaborativa, como, por exemplo, o movimento do software livre. (LINS, 2016, p. 15-16)

<sup>25</sup> Disponível em: <https://globoplay.globo.com/>

posicionará a partir dessas mudanças? Poderemos ter informações instantâneas sobre vários assuntos, já que as mentes serão conectadas a múltiplos aparelhos? Pode ser que a educação precise ensinar a conectar as mentes a artefatos tecnológicos, desenvolvendo a criticidade e a originalidade, potencializando usos que podem ser benéficos para a vida em sociedade. Com todas as evoluções previstas, a relação temporal do homem com a cultura e consigo mesmo deverá ser revista.

A realidade tecnológica estendeu os sentidos humanos para uma inédita dimensão física e cognitiva e abriu caminho na relação do homem consigo próprio, pois este deverá libertar-se das atividades mecanizadas, dedicando tempo para a cultura e na compreensão das razões da existência (SQUIRRA, 2016, p. 51).

A experiência vivencial da humanidade será redimensionada, e com ela o trabalho, a educação e o lazer. Teremos tempo para outras atividades, o que expande as possibilidades de ação, cultura, e comunicação. Talvez a cultura do efêmero dê lugar ao acúmulo digital, talvez as pessoas passem a desejar mais espaço em seus *chips* (implantes corpóreos, próteses, discos rígidos ou o que desejarem chamar) para armazenar mais informações e ter “mais conhecimento”. Coloquei a expressão entre aspas pela reconfiguração que o conhecimento adquirirá com as mudanças culturais; talvez possa não ser mais o que sabemos, mas quais informações possuímos em nosso *chip*. Não podemos ter certeza sobre essas possibilidades futuras, mas as previsões de Squirra (2016) fazem bastante sentido.

O episódio *The entire story of you* da primeira temporada da série *Black Mirror*<sup>26</sup> mostra uma realidade futurista, mas que pode ser bem próxima da que vivemos, já que estudos e testes sobre/com implantes, dispositivos acoplados, internet das mentes, projeção de vídeos na retina e hibridização de homens com máquinas estão em pleno vapor. No episódio as pessoas possuem um dispositivo implantado atrás da orelha, proporcionando o registro de tudo o que fazem, veem ou ouvem. Suas memórias ficam gravadas e podem ser apresentadas em telas ou em seus olhos (que ficam brancos no momento da reprodução), pesquisando-se o acontecimento de diversas formas, como por data ou palavra-chave.

---

<sup>26</sup> Uma série britânica que circula entre temáticas tecnológicas, psicológicas e culturais. Aclamada pela crítica, poderá contar com um filme sobre o episódio retratado acima.

No contexto do episódio, ter um dispositivo acoplado faz parte da cultura. A pessoa que não deseja ter é tratada com curiosidade e questionada sobre como vive sem o “grão” (nome dado ao dispositivo implantado), como vive fora dos padrões. As gravações de suas vidas são vistas cotidianamente, faz parte do hábito dos personagens acessar lembranças de curto ou longo prazo. Eles não apagam as gravações, a ligação emocional é forte, possibilitando ressaltar como o apego à memória é presente no tempo retratado pelo episódio, conflitando com a cultura do efêmero e dos vídeos voláteis, presentes na cibercultura.

Enquanto estamos em fase de desapego, o dado é descartado sem a menor dificuldade, talvez pelo grande acesso à informação que os praticantes ciberculturais possuíram com o advento da tecnologia digital em rede. Em breve, não teremos mais o efêmero como parte do nosso cotidiano; teremos o acúmulo na nuvem, a integração a uma rede tecnocerebral coletiva. O transumano, conceito detalhado por Squirra (2016), retrata o ser humano híbrido, evoluído tecnologicamente, onde uma rede invisível de computadores será integrada aos corpos e cérebros, computadores intracorporais ou intracerebrais.

Falamos de possibilidades concretas e não de suposições, uma vez que já existem implantes corpóreos sendo testados, plenamente conectados, estabelecendo malhas tecnológicas que ligam as mentes às máquinas da mesma forma das conexões wi-fi a que se tem acesso no presente, mas sem o toque em telas ou mediadores de sinais, como teclados, controles remotos etc., ou ainda sem a voz e os gestos humanos. Reiteramos: só com o pensamento (SQUIRRA, 2016, p. 57).

O gênero da série *Black Mirror* é ficção científica. Não concordamos com essa classificação por já contarmos com pesquisas a partir dessa realidade, não sendo mais uma ficção, como podemos ver na figura a seguir. Os implantes citados acima são similares ao proposto na série. Estudando o que está por vir, é possível uma preparação, uma antecipação de cenários educacionais plausíveis para o desenvolvimento de pedagogias outras, coerentes com os seres humanos híbridos com os quais dialogaremos em aula. Cada vez mais serão horizontais as relações; outras linguagens, além das narrativas orais, textuais e imagéticas, deverão ser abordadas com os praticantes, para um entendimento global do que está por vir e sobre o contexto em que eles estarão imersos.

Figura 7 – As tecnologias da série *Black Mirror* que existem na vida real.<sup>27</sup>

☰
Videos Blogs

Cultura

## Black Mirror: 11 tecnologias da série que já existem na vida real

O futuro é brilhante - e está aqui (cuidado: contém spoilers de todas as temporadas de Black Mirror)

Por **Ana Carolina Leonardi, Helô D'Ángelo**  
 24 out 2016, 17h20 - Atualizado em 24 out 2016, 17h24

- 
- 
- 
- 
- 

A terceira temporada de *Black Mirror* mal foi lançada e a gente já assistiu tudo – e ficou mal pacas, como sempre acontece depois dos tapas na cara que só essa série sabe dar. Depois de cada episódio, o único consolo é pensar que, pelo menos, nem todas aquelas tecnologias assustadoras existem, certo? Errado.

Se esse é seu conforto, esqueça: grande parte das engenhocas dos episódios mais sombrios de *Black Mirror* já existe (ou, pelo menos, já está quase saindo no mercado). Conheça 11 delas – lembrando, de novo, que vem spoiler por aí:

### 6. Lentes de contato de realidade aumentada (todas as temporadas)



Realidade aumentada, tipo, toda hora (Reprodução)

Imagine se os seus olhos pudessem filmar, fotografar, passar filmes só para você, mostrar informações sobre as pessoas ao seu redor, analisar o ambiente e, de quebra, transformar a realidade em jogo. Em *Black Mirror*, as pessoas têm implantes cerebrais que mudam a realidade exatamente desse jeito – e na vida real não estamos tão distantes disso.

Esse ano, a Samsung registrou uma patente para a produção de lentes com microcâmeras integradas e conexão wi-fi, que seriam controladas a partir do seu smartphone e que possibilitariam uma experiência de realidade aumentada online, idêntica à da série. Já o Google foi mais fundo (literalmente) e prometeu um chip injetável para os olhos humanos, com as mesmas funções das lentes da Samsung (só que, né, quem é que gostaria de ser cobaia para isso aí?).

Fonte: <http://super.abril.com.br/cultura/11-tecnologias-de-black-mirror-que-ja-existem-na-vida-real/>

O ciberespaço está em uma ciranda de encontros e desencontros complexos, em um fluxo enorme de informações e usos mais diversos e inimagináveis. Está nas mais variadas práticas do nosso cotidiano. Antes poderíamos falar que estamos

<sup>27</sup> Imagem editada pela autora para constar o título e o subtítulo 6 juntos.

conectados do momento em que acordamos até a hora de dormir, hoje sabemos que até o nosso sono é vigiado. As atividades cotidianas foram tomadas pelas tecnologias digitais em rede, das práticas laborais ao entretenimento e à educação.

Imagens como o enforcamento de Saddam Hussein, do atentado a Londres, Madrid e Israel e de acidentes de trânsito em Brasília (fig. 6) são provas que os indivíduos são testemunhas privilegiadas de fatos que viram notícia e registram (divulgam- quase que imediatamente) mediante seus aparelhos celulares: assim estas temáticas cotidianas bem como vídeos onde o videomaker se comporta como testemunha de um fato é característico [*sic*] do que chamamos m-vídeos. (LUCENA, 2008, p. 07)

A mobilidade citada por Lucena (2008) através dos m-vídeos (*mobile* vídeos) proporciona uma nova reconfiguração. Com base na utilização dos dispositivos móveis, em um paradigma de flexibilidade nas premissas educacionais, surge o conceito de educação ubíqua, que remonta à disponibilização de recursos educacionais e de informações, que podem ser acessadas de toda parte e a todo tempo.

De acordo com Barbosa, D. (2008), educação ubíqua é um processo que pode ocorrer em qualquer tempo e lugar, de forma adaptada, contínua e integrada ao cotidiano do aprendiz. Santaella (2013) ressalta a importância do advento dos dispositivos móveis, que intensificaram o processo de *aprendizagem* *insino*, com a criação de aplicativos educacionais, imersivos e lúdicos, como os jogos e processos didáticos idealizados para a consecução de projetos educacionais ubíquos, por exemplo. Os estudos da cibercultura estão interessados nesses fenômenos contemporâneos, e a educação encontra-se inserida nesta tessitura.

Os especialistas nesse campo reconhecem que a distinção entre ensino “presencial” e ensino “a distância” será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas de ensino (LÉVY, 1999, p. 172).

A ressignificação que a educação ganha atualmente, frente às necessidades do mundo atual, da cibercultura e da globalização, precisa ser aprofundada. As informações estão se atualizando rapidamente. Lévy (1999, p.157) afirma que, pela primeira vez, as competências adquiridas por uma pessoa, no início de sua trajetória profissional, ficarão obsoletas ao fim de sua carreira, pois serão substituídas por outras. Isso traduz as mudanças pelas quais os conteúdos passam ao longo do

tempo, e as tecnologias da informação e comunicação aceleram esse processo. A qualidade com que esses conteúdos são disponibilizados para os estudantes também precisa ser repensada, afinal, os alunos de hoje já não são como os de outrora.

A educação online adquiriu destaque a partir das reflexões sobre a construção contemporânea do conhecimento. “Com a contribuição do desenvolvimento tecnológico, urge pensar que a aprendizagem não se restringe e tampouco se efetiva somente dentro das instituições educativas”, sugere Barbosa, D. (2008, p. 3). Com as tecnologias inseridas no cotidiano, é necessário criar novas práticas pedagógicas que possam suportar e reforçar a *aprendizagem* no ciberespaço, com percursos, contextos e sujeitos diferenciados.

“É o conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade”, desta forma, Santos, E. (2014, p. 63) define educação online. E acrescenta afirmando que não é uma evolução da educação a distância, é vista como um fenômeno da cibercultura. A terminologia marca uma mudança nas práticas educacionais que privilegiam a formação para as experiências, em contexto de mobilidade ubíqua.

Percebe-se que a educação online independe de modalidade: educação presencial, semipresencial e a distância. Pode ser utilizada em cursos presenciais, para potencializar as construções educativas que ali são arquitetadas; nos cursos a distância, acrescentando à EAD clássica fundamentos da interatividade, das comunidades de aprendizagem, da construção colaborativa do conhecimento, da autoria, da coaprendizagem e das redes de conhecimento; ou nas propostas semipresenciais ou híbridas, combinando os processos tecnológicos com a sala de aula presencial (SANTOS, E., 2013).

A educação online é concebida para promover a (co)autoria do aprendente, a mobilização da aprendizagem crítica e colaborativa, a mediação docente voltada para interatividade e partilha, traz a cibercultura como inspiração e potencializadora das práticas pedagógicas, visa a autonomia e a criatividade na aprendizagem (SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016, p. 24).

A educação online não é definida exclusivamente pelas tecnologias digitais, também é amparada pela interatividade, afetividade, colaboração, coautoria,

aprendizagem significativa, entre outros. Buscando a visão de que aprendemos qualitativamente nas trocas e nas construções conjuntas. Estabelecendo comunidades de conhecimento mediadas pelo digital em rede, em espaços presenciais e no ciberespaço, a educação online assume paradigma que congrega a perspectiva comunicacional, com a tecnológica e a pedagógica.

É importante refletir sobre a tríade colocada acima, pois é preciso que estejam bem alinhadas para uma proposta de qualidade. Afinal, um Ambiente Virtual de Aprendizagem com estrutura tecnológica potente, mas sem uma proposta pedagógica arrojada ou interatividade é uma simples plataforma e caminha em conjunto com as estruturas clássicas da educação a distância e da pedagogia tradicional. Para um ambiente de *aprendizagem* *ensino*, uma comunidade de aprendizagem, é preciso que haja vida: debates, encontros, trocas e experiências múltiplas. Propostas pedagógicas com esses objetivos são arrojadas, estimulam a criação, a inventividade e contam com uma docência online ativa.

Mello e Barros (2017) elencam aspectos que devem ser considerados no planejamento pedagógico da educação online. “Os cenários de aprendizagem necessitam ser pensados como espaços/tempos interdisciplinares e interculturais” (p. 46), propondo uma estruturação didática voltada à reflexão crítica e ao entendimento global dos conhecimentos, com uma obra aberta disposta à coautoria entre os envolvidos. “O formal ou o informal devem coabitar os espaços/tempos de aprendizagem, permitindo ir além do currículo oficialmente estabelecido” (p. 46), perpassando os conteúdos curriculares para experiências diversificadas, com resolução de temas ou construção de projetos reais e cotidianos, em situações de educação formal, não-formal ou informal.

Em síntese, a didática que necessita ser articulada para as práticas de formação levando em conta o contexto da sociedade é uma didática que permite professores e alunos, alunos e alunos construir sua aprendizagem de maneira autônoma e crítica. Entretanto, a inovação não se encontra nos modernos artefatos digitais, interfaces e ou plataformas de aprendizagem, mas na organização didática de toda a sua caracterização organizada intencionalmente a fim de possibilitar ao estudante que desenvolva suas potencialidades e obtenha sucesso na aprendizagem. A didática, neste sentido deve pautar-se numa pedagogia que possa imponderar o indivíduo para lidar com as informações e combiná-las em seus projetos profissionais e pessoais de forma compartilhada. (MELLO; BARROS, 2017, p. 52)

Considerando a colaboração e a cocriação para desenvolver desenhos didáticos que estimulem a troca de conhecimentos em rede, há a possibilidade de partilha, coletividade e pertencimento para uma aprendizagem ampliada. A comunicação na educação online não ocorre somente entre pessoas, mas em uma premissa de interatividade com os ambientes e interfaces online, com a hipertextualidade, por exemplo. Ocorre também entre os conteúdos, como é a proposta desta dissertação, no sentido de promover vídeos interativos. Não restringindo somente aos vídeos, mas em olhar ampliado para os objetos de aprendizagem<sup>28</sup> de variados formatos e gêneros.

As mídias digitais são recursos multimídia que potencializam as relações e, utilizadas em meios educacionais, colaboram para a instituição dos processos de aprendizagem. Quanto mais diversificadas forem as ambiências formativas e os formatos de mídias propostos, mais preferências de aprendizagem serão contempladas. Dentro das inúmeras atividades com recursos multimídia possíveis na educação online – textuais, imagéticas, sonoras ou audiovisuais –, podemos enfatizar os conteúdos audiovisuais. Sobre eles falaremos nas próximas análises.

#### 2.4 Cibervídeos em plano: mapeando fenômenos

É importante conceituarmos o termo *cibervídeo* para que o leitor possa situar de onde partimos. Ao utilizar esse termo, referimo-nos aos vídeos emergentes da cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, a cibercultura (SANTOS, E., 2014). Eles fazem parte dos recursos multimídia *cíbridos*, isto é, são “misturas que se processam no interior da cibercultura, ou seja, do universo digital” (SANTAELLA, 2007, p. 133). A autora discorre sobre os sistemas cíbridos como originários das interconexões das redes de informação e da cultura contemporânea. Batizado por Peter Anders, cíbrido resulta da conjunção de *ciber* com *híbrido* (SANTAELLA, 2007). Os sistemas cíbridos compreendem a união de diferentes mídias e

---

<sup>28</sup> “Qualquer recurso ou objeto digital que pode ser combinado, recombinação e reutilizável para fins educacionais, ou seja, textos em geral, arquivos de som, gráficos, vídeos, charges, animações, imagens em geral são, em potência, objetos de aprendizagem.” (SANTOS, 2005, p. 135)

linguagens que coexistem no ciberespaço, como imagem, som, vídeo, escrita e outras.

Ao denominar *cibervídeos*, incluímos o prefixo *ciber* com o intuito de marcar a sua origem, na cibercultura, que é defendida por Santaella (2007) como uma das seis lógicas culturais, abordadas anteriormente. De acordo com a autora, elas são sequenciais, mescladas e interconectadas. Tratamos os vídeos como emergentes da cibercultura que reúnem características de outras lógicas culturais, já que uma não exclui a outra.

Foram mapeados vídeos com potencial educacional e características próprias que os diferenciam, em termos técnicos, comunicacionais e pedagógicos. Após mergulho bibliográfico nessa área e a vivência como praticantes ciberculturais, destacamos sete gêneros de cibervídeos que dialogam com a educação online: hipervídeo, microvídeo, videoaula, videoconferência, vídeo instantâneo, vídeo volátil e webinar. Sobre eles faremos as seguintes considerações:

#### 2.4.1 Hipervídeo

O hipervídeo é um vídeo interativo que permite diálogo com o usuário, por meio de hiperligações internas ou externas ao vídeo principal. O vídeo pode apresentar, por exemplo: sites, apresentações, imagens, mapas conceituais, outros vídeos, zonas clicáveis diversas, *widgets*<sup>29</sup>, perguntas de múltipla escolha ou discursivas. Autores como Bettencourt (2009) e Saraiva (2013) relacionam o conceito de hipervídeo ao hipertexto, como podemos ver a seguir:

O conceito de hipervídeo remete para o conceito de hipertexto, quando aplicado aos tipos de informação dinâmicos, como vídeo e áudio. Uma vez que permite navegação e modificação da informação, assim como a sua partilha, assemelha-se mais a um processo distribuído e fragmentado do que a um fenómeno centralizado. Ou seja, de um ponto de vista teórico, aproxima-se da forma como se considera que o cérebro funciona (SARAIVA, 2013, p. 166).

É neste contexto, o do hipermedia, que se insere o conceito do hipervídeo, ou seja, o vídeo interativo com links integrados para imagens, texto, URLs ou mesmo outros vídeos (BETTENCOURT, 2009, p. 12).

---

<sup>29</sup> Widget é um elemento de interface gráfica do usuário que inclui janelas, botões, menus, ícones, barras de rolagem e outros. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Widget>

Os dois autores citados pensam além da relação entre hipertexto e hipervídeo e colocam a questão espacial e a temporal como diferenças para os dois conceitos, possuindo o último uma dinâmica ativa, enquanto o hipertexto retrata ligações estáticas. Por este motivo, Saraiva (2013) destaca que a grande diferença entre o hipertexto e o hipervídeo é a questão temporal, pois o hipervídeo não se esgota em um clique, ele tem a capacidade de interligar incontáveis sequências. Depois de navegar dentro do vídeo, o usuário exterioriza, partindo para outras conexões, demonstrando a dinâmica temporal.

A relação com o hipertexto é embrionária, pode-se entender que é a partir desse conceito que surgem os hipervídeos, mas eles não têm exatamente as mesmas características. Bettencourt (2009) destaca o ano de 1967 como marco introdutório: “Considera-se “Kinoautomat”, de Radúz Činčera, o primeiro filme interativo, ou seja, a primeira amostra do que viria a ser considerado o hipervídeo.” (BETTENCOURT, 2009, p. 32) A autora conta que a audiência possuía botões de sim ou não para escolher opções alternativas para o filme. Consideramos como um ensaio de proposta interativa, já que há a intervenção do usuário.

No Brasil, foi criado em 1992 o nacionalmente famoso *Você Decide*, da Rede Globo, com formato semelhante. A diferença consistia na forma como os espectadores selecionavam a opção (eles escolhiam o final da história por meio de chamadas telefônicas). Em ambos os casos, a interação era limitada e o sistema simplificado, permitindo somente duas opções (sim ou não). A evolução da internet refletiu no hipervídeo, permitindo visualizar outros usos, com conteúdos online, sistemas comunicacionais ou outros vídeos em momentos (quebras) específicos (as) dentro do vídeo inicial.

As vantagens do hipervídeo para a educação são consistentes, a aceitabilidade e a personalização são argumentos importantes. A grande quantidade de informação disponibilizada em rede e a maneira como interagimos com ela estão - cada vez mais velozes. A dinâmica da aprendizagem se modifica de forma gradual. Atualmente ocorre de forma não linear, ou seja, com mudanças constantes entre diversos textos ou conteúdos disponibilizados, principalmente com os leitores imersivos, indo ao encontro dos atributos do hipervídeo, facilitando a sua implantação em ambientes educacionais.

No hipervídeo, a informação também aparece distribuída, quer por integrar diferentes meios de informação, quer pela fragmentação dessas

informações. Esta fragmentação é organizada pelos utilizadores através das explorações que efetuarem. Para tal, é necessário desenvolver diretivas próprias para o design (SARAIVA, 2013, p. 167).

A personalização é o outro argumento que reconhece a vantagem do hipervídeo na contemporaneidade. O hipervídeo possibilita que o usuário escolha qual caminho percorrer para chegar até o final, personalizando de acordo com o seu estilo de aprendizagem. Uma potencialidade pedagógica é a possibilidade de inserir perguntas objetivas ou discursivas. Dependendo da resposta, pode-se programar para o vídeo tomar uma ou outra direção. Se a resposta for correta, o vídeo seguirá; se a resposta for incorreta, retornará para algum ponto ou então será inserido outro recurso com uma forma de explicação diferente.

Inspirada em Patrocínio (2006)<sup>30</sup> e Blum (1995)<sup>31</sup>, Bettencourt (2009) elenca algumas tipologias de hipervídeo, destacando suas características e singularidades:

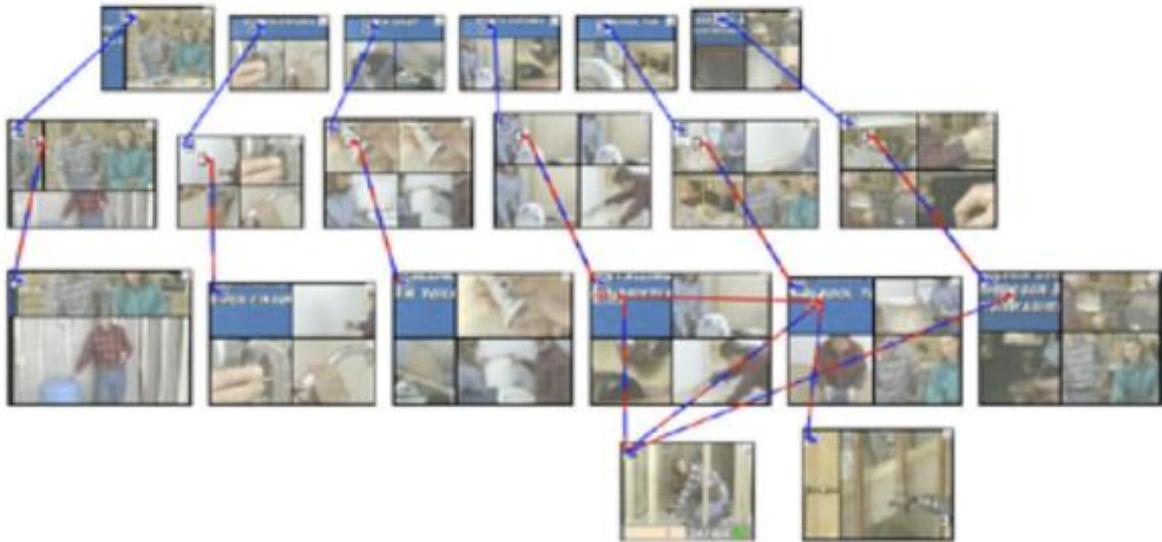
- Hipervídeo *detail on demand* – A principal diferença para o hipervídeo tradicional consiste na presença de outros links ativos, que permitem uma utilização interativa com o usuário. “O utilizador pode requerer informação extra enquanto vê o vídeo em vez de ter de o fazer numa interface paralela”, esclarece Bettencourt (2009, p. 14). A imagem a seguir pode ilustrar melhor o funcionamento dessa tipologia:

---

<sup>30</sup> Patrocínio, J. Hipervídeo. Revista Esecom, Ano 1, Número 1, 2006. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~espcom/revista/numero1/ArtigoJanainaPatrocinio.html> Acesso em: 05 ago. 2016.

<sup>31</sup> Blum, B. Interactive Media – Essentials for Success. Califórnia, EUA: Ziff-Davis Press, 1995.

Figura 8 – Exemplo de estrutura de um sistema de hipervídeo *detail on demand*.



Fonte: Blum (1995, p. 167).

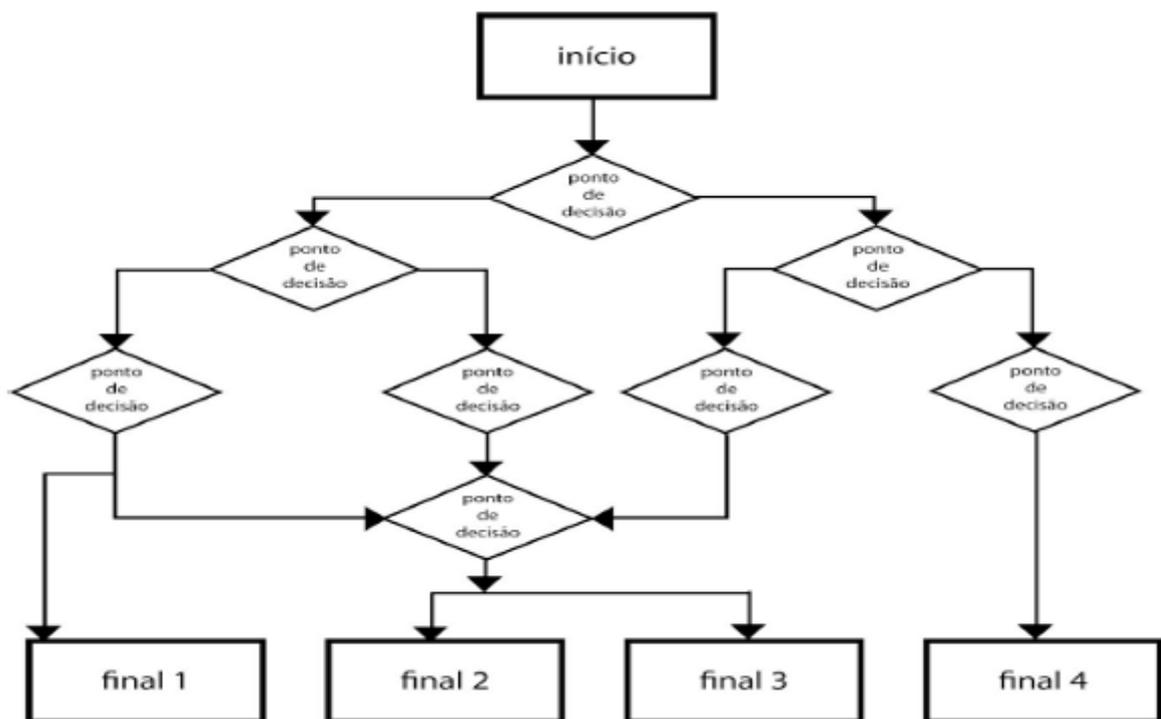
- Experiência de navegação – Prioriza a experiência de navegação do usuário, com uma rede de sequências que possibilita uma personalização da narrativa, com mudanças de enfoque, por exemplo.

Esta aplicação do hipervídeo, preocupada com a experiência do utilizador, faz mais sentido em narrativas interactivas do que propriamente em produções meramente descritivas. Em narrativas interactivas o utilizador procura caminhos e conta com que, a cada nova escolha nesse caminho, se vão abrindo, fechando, ou pelo menos filtrando, as suas hipóteses de diferentes desfechos (BETTENCOURT, 2009, p. 15).

- Estrutura linear com momentos fora dessa linearidade – O usuário pode alternar para outro link e retornar de onde parou. Por isso, o nome de linearidade/momentos fora dela. “A história tem um princípio e um fim, contudo, o seu desenvolvimento é marcado por momentos que podem ser de exploração para o utilizador”, comenta Bettencourt (2009, p. 15).
- Estrutura Interconectada – “Esta trata-se duma estrutura com um princípio e um fim, que disponibiliza mais do que uma forma de ir dum ponto ao outro, o que se traduz geralmente em múltiplas perspectivas sob a mesma história.” (BETTENCOURT, 2009, p. 16) Ou seja, o vídeo possui caminhos interconectados para chegar ao final e depende da escolha do usuário sobre qual percurso percorrer.

- Estrutura Adaptável – As histórias seguem paralelas e os segmentos conectados (mas não interconectados como a tipologia anterior). “O utilizador só tem acesso a toda a informação de que necessita se navegar para trás e para frente entre os diferentes segmentos”, diz Bettencourt (2009, p. 16). É uma alternativa diferenciada das que já vimos anteriormente, com característica temporal ao navegar do fim para o início, se quiser possuir toda a informação disponibilizada no vídeo.
- Estrutura com um princípio e vários fins – Nesse caso, de acordo com Bettencourt (2009, p. 17), “partindo do início, o utilizador é depois induzido a tomar decisões em determinados momentos da história, que irão interferir na orientação da mesma”. A pluralidade de caminhos e de finais é a característica dessa tipologia que talvez seja a proposta mais interativa de todas. A imagem a seguir foi retirada de Blum (1995, apud BETTENCOURT, 2009, p. 17) para exemplificar seu funcionamento:

Figura 9 – Esquema da estrutura de um Hipervídeo na tipologia Princípio e vários fins



Fonte: Adaptado de Blum (1995, p. 167).

- Estrutura em Roda – “Esta estrutura não tem um ponto de partida num sentido tradicional. Existe um ponto, que serve como introdução, no entanto, é a partir deste que se decide qual o sentido a seguir (BLUM, 1995, p.170)” (BETTENCOURT, 2009, p. 17). Como exemplo, pode-se citar a navegação entre menus de DVD e entre capítulos.

O hipervídeo é um dos gêneros que mais acrescentam características próprias da cibercultura, como interatividade, hipertexto e hipermídia. Concordamos com Silva (2003) em sua análise sobre interatividade e bebemos dessa fonte para relacioná-la com o cibervídeo: “[...] na perspectiva da interatividade, é preciso que o suporte informacional disponha de flexibilidade, de disposições para a intervenção do usuário” (SILVA, 2003, p.1). O idealizador do hipervídeo disponibiliza fontes iniciais para consulta, mas é o usuário que navega e explora os links diversos. É de grande importância que os links disponibilizados acrescentem ao conteúdo inicial, demonstrem plasticidade e relação com o contexto do hipervídeo.

O hipervídeo é um gênero de cibervídeo em crescente expansão. Com a possibilidade de associar mídias ao vídeo original, o usuário passa a ter acesso a saberes outros, proporcionando uma aprendizagem personalizada e colaborativa, em sintonia com as dinâmicas da cibercultura. O objetivo principal do hipervídeo é que ele possa ser assistido de diferentes perspectivas, independente de sequência, mídias selecionadas ou linearidade, sendo esse o ponto alto do gênero.

Se desejar criar um hipervídeo, o educador pode recorrer, por exemplo, ao site Hapyak<sup>32</sup>, para dotá-lo de mais funcionalidades como formulários, questões, botões, imagens, textos e ramificações, ou editá-lo no âmbito do YouTube, de forma mais superficial, incluindo direcionamento para vídeos, imagens, textos e hiperlink para qualquer conteúdo em rede, dependendo da necessidade ou interesse do idealizador.

Todas as características já expostas conferem ao hipervídeo sentido de hipermídia e a qualificação de multimídia com elementos de hipertexto. Ainda é um cibervídeo pouco explorado na educação online, mas com enorme potencial, visto que compõe múltiplos recursos pedagógicos que favorecem os processos de *aprendizagemensino*.

---

<sup>32</sup> Acesso gratuito em: <https://corp.hapyak.com/>.

Quadro 3 – Exemplos de hipervídeos disponibilizados no YouTube.

Exemplo	Acesso	Observação
Vídeo publicitário denominado “What is Interactive Video?” do site Hapyak, demonstrando opções para tornar seu vídeo interativo ou um hipervídeo.		O vídeo apresenta possibilidades para criar um hipervídeo através do site Hapyak, como a inclusão de hiperlinks, desenhos, questões e legendas.
Vídeo denominado “Math Video Quiz - Addition - Educational - Interactive for kids”, de educação matemática e destinado ao público infantil.		O hipervídeo apresenta perguntas e respostas sobre adição. O hiperlink para outro vídeo está na opção de resposta: quando a criança acerta é direcionada para um vídeo e quando erra para outro.

Fonte: elaborado pela autora.

Outro cibervídeo que se destaca é o microvídeo, ganhando destaque a partir da democratização dos dispositivos móveis e pelo fato de os vídeos curtos serem mais fáceis de produzir e compartilhar. Sobre eles serão as próximas reflexões.

- Microvídeo

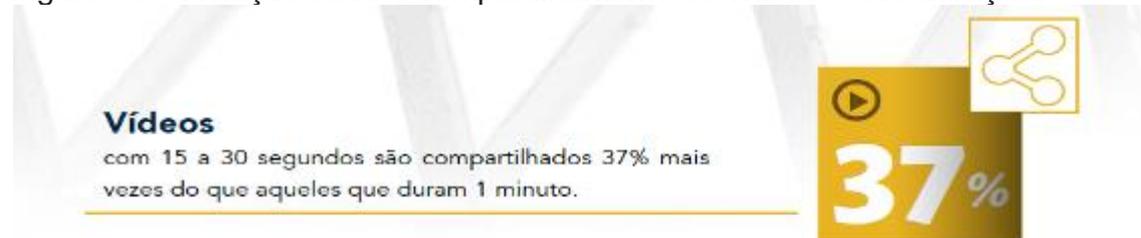
O microvídeo é um gênero de cibervídeo produzido com o intuito de ter curta duração. Está dentro do conceito de microconteúdos enquanto objetos de aprendizagem. São poucas as referências a ele na literatura, entretanto autores como Estaravengo Junior, Santini e Chaves (2015) estudaram e dividiram as características dos microvídeo em três categorias: conteúdo, duração e tecnologia, conforme podemos observar a seguir:

Assim, microvídeos podem ser definidos por um conteúdo de escopo (assunto, tema, ideia) bem delineado e com finalidade própria, inclusive para tratar de assuntos grandes e/ou complexos, utilizando para isso recursos variados, como imagens, animações e referências externas, sem com isso ser uma redução do tema. Por esse motivo, microvídeos não podem ser confundidos como simples resumos de um vídeo – o melhor exemplo disso é que um trailer de um filme não é necessariamente um microvídeo. Da mesma forma, microvídeos podem ser definidos pela sua objetividade, uma vez que representam respostas rápidas a uma ideia

prevista no escopo, sem utilizar para isso técnicas de condensação do conteúdo – o que incorreria em simples reducionismo de um tema. Nesse sentido, microvídeos também podem ser caracterizados por seu conteúdo fragmentado – embora, como destacado anteriormente, não se trate de uma redução do tema. Quando uma ideia se torna grande demais para ser comportada em um microvídeo, recorre-se à técnica de encadeamento ou sequenciamento, em que microvídeos são agrupados em uma sequência cronológica para criar uma ideia mais ampla. Em todo caso, cumpre destacar que cada microvídeo representa um escopo, o que o torna independente dos demais. Encerrando as características de conteúdo, uma das principais características dos microvídeos é o engajamento, uma vez que microvídeos podem ter alto poder de prender a atenção da audiência e motivar o engajamento do espectador (ESTARAVENGO JUNIOR; SANTINI; CHAVES, 2015, p. 7).

Importante destacar da fala dos autores que os microvídeos não são resumos de vídeos, são elaborados propositalmente para serem curtos, dinâmicos e objetivos. A possibilidade de compartilhamento é uma das propulsoras do cibervídeo, pois compartilhar vídeos consome mais recursos do pacote de dados de internet. A tendência por vídeos curtos pode estar atrelada à limitação de perfil do usuário (que talvez prefira elaborar microvídeos para utilizar poucos dados de internet) e à limitação técnica (para as empresas diminuírem a quantidade de espaço de armazenamento).

Figura 10 – Relação entre o compartilhamento de vídeos e sua duração.



Fonte: Ciotech (2015).

Historicamente, o microvídeo teve origem da publicidade, como as propagandas na televisão, curtas e dinâmicas. Mas foram potencializados a partir da web 2.0 e das mídias sociais. Impulsionados com os compartilhamentos em redes sociais, como por exemplo: Snapchat – 10 segundos – e Vine (do Twitter) – 6 segundos de vídeo. No Instagram, o máximo era de 15 segundos, em 2016 a empresa aumentou para 1 minuto. A grande facilidade está em precisar de poucos dados para download e upload, tornando um conteúdo educacional acessível. Como se pode identificar a partir da citação de Melo (2015):

A pertinência do tema se justifica pelo fato de os conceitos “microvídeo”, “microconteúdo” e “aprendizagem com mobilidade” estarem, aos poucos, sendo introduzidos nos debates educacionais, por força da associação desses conceitos às tecnologias móveis. A geração de jovens estudantes dos dias atuais, também conhecida como “nativos digitais”, mostra-se receptiva a conteúdos e/ou informações veiculadas em microvídeos, sendo, portanto, uma oportunidade a ser aproveitada, a fim de proporcionar a essa juventude aprendizagem mais produtiva (MELO, 2015, p. 1 e 2).

A educação ubíqua é um paradigma educacional, que emerge dos usos pedagógicos com dispositivos móveis, podendo ocorrer em qualquer tempo e lugar, de forma adaptada, contínua e integrada ao cotidiano, e é realizada considerando as características do contexto de mobilidade dos sujeitos. Ou seja, considerar a educação e a ubiquidade ocasiona práticas cotidianas arrojadas e o desenvolvimento de conteúdos adaptados ao contexto contemporâneo.

Os microvídeos podem contribuir para a educação ubíqua, atendendo às necessidades do usuário em mobilidade. Souza et al. (2016) realçam seis elementos que devem ser considerados na elaboração dos roteiros para a produção dos microvídeos: design, usabilidade, interatividade, linguagem, mobilidade e conectividade (p. 93). São elementos fundantes principalmente para a ubiquidade.

Microvídeos não requerem conhecimentos especializados para a sua elaboração, o que não significa que a qualidade técnica do vídeo seja inferior. Ele pode apresentar qualidade gráfica, de imagem e de som, sem perder a característica temporal. Quanto maior a duração do vídeo, menos os sujeitos permanecem interessados. Pesquisas da Blueprint Solutions Ltd. (2012) indicam que os “vídeos mais curtos, de até 3-4 minutos, são melhores para manter a atenção de quem assiste até o fim”<sup>33</sup>. Pode-se inferir dos dados da pesquisa que a concentração da audiência tende a cair em casos de vídeos com mais de 4 minutos.

Pensando na aplicabilidade educacional, os microvídeos podem retratar práticas cotidianas, estimular a autoria pelos alunos ou reproduzir conteúdos curriculares. São aplicações com potencial provocativo aos discentes, pela característica dinâmica e tecnológica que o cibervídeo apresenta, condizente com a realidade cultural contemporânea.

Pedagogicamente, o microvídeo pode assumir inúmeros objetivos: introduzir, desenvolver ou concluir um assunto, motivar a pesquisa, estimular a produção pelos

---

<sup>33</sup> Fonte: “Does Length Matter?” Disponível em: < <https://wistia.com/blog/does-length-matter-it-does-for-video>>. Acesso em: 24 jun 2016.

alunos em projetos diversos. Basta que o professor deixe a criatividade e a imaginação fluírem para elaborar atividades didáticas, sabendo que os recursos exigidos são poucos e o retorno pode ser muito positivo.

Nos últimos meses, alguns estilos de microvídeos foram adicionados pelo Instagram. O aplicativo Boomerang, que permite a produção de vídeos em *loop* com duração de 1 segundo, e o aplicativo Hyperlapse, que cria vídeos com base em imagens, com efeito de lapso de tempo, acelerados à velocidade de até 12x. Se o vídeo produzido for compartilhado no Instagram pode ter até 1 minuto e, como aplicação educacional, pode apresentar um histórico, uma evolução ou contar uma história.

Quadro 4 – Exemplos de microvídeos disponibilizados no YouTube.

Exemplo	Acesso	Observação
A professora Nilda Alves aborda o uso de narrativas e imagens na pesquisa nos/dos/com os cotidianos.		Em 2 minutos e 13 segundos, de forma direta e centrada, a professora aborda a temática das narrativas e imagens como “Personagens Conceituais” (DELEUZE, 1995).
O professor António Nóvoa comenta os desafios na educação do século XXI.		O objeto de aprendizagem de fácil circulação apresenta uma fala do professor português em 2 minutos 15 segundos sobre a escola que queremos hoje e o papel do professor.
Entrevista com a professora Ana-Paula Correia sobre sua percepção profissional, intitulada “Do you feel you are a researcher or designer?”		Em 32 segundos, de forma objetiva, a professora destaca sua opção por não se submeter a rótulos. O vídeo faz parte de uma série de perguntas que podem ser utilizadas em conjunto ou separadas, dependendo da proposta do praticante.

Fonte: elaborado pela autora.

Outro cibervídeo que, embora possua uma configuração diferente, pode assumir os objetivos pedagógicos do microvídeo é a videoaula. A videoaula não assume como premissa principal a temporalidade, mas possui outras características igualmente importantes e será o assunto da próxima subseção.

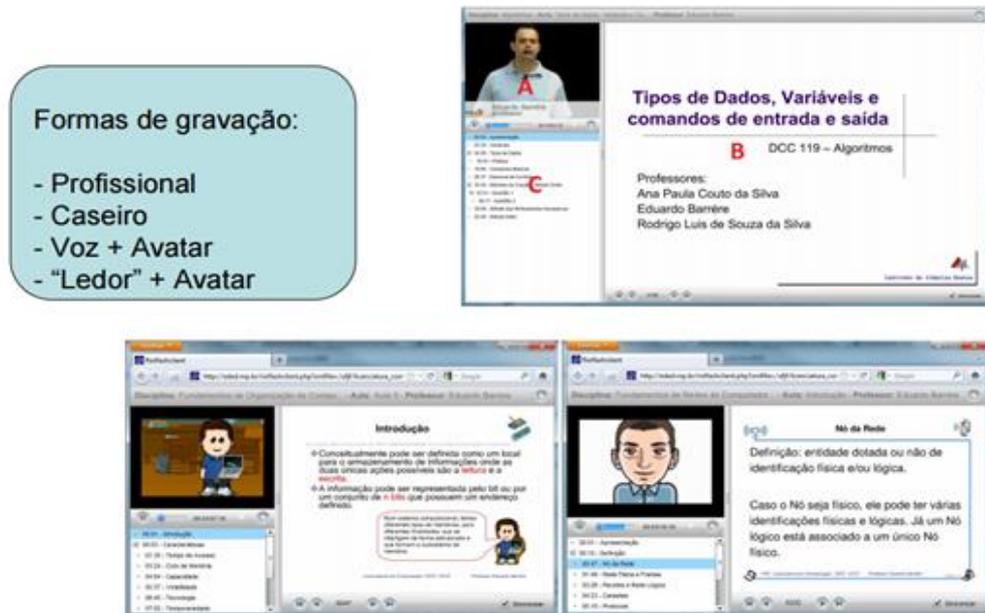
#### 2.4.2 Videoaula

A videoaula é o cibervídeo mais comum e apresenta características da cultura de massa e da cibercultura. Os canais educacionais do YouTube utilizam o gênero para compartilhar conhecimentos, mas as videoaulas se iniciaram com transmissões televisivas. Uma das críticas a esse cibervídeo é a falta de interatividade e sua utilização como mídia de massa, com aula expositiva e transmissão de conteúdos por professores conteudistas. Pode ocorrer em diferentes gêneros audiovisuais, dependendo da proposta pedagógica idealizada.

A videoaula é um objeto de aprendizagem caracterizado por uma gravação, com autoria de um praticante mediador de conteúdos que utiliza seus conhecimentos para explicar sobre determinado assunto. A mixagem de gêneros (entrevista, ficção, documentário, entre outros) é uma possibilidade para incrementar a aula expositiva. No planejamento da videoaula devem-se considerar os aspectos psicológicos da aprendizagem humana para alcançar maior eficácia.

Assim, pedagogicamente, as videoaulas possibilitam criar um vínculo comunicativo entre os conteúdos e o aprendente, de forma criativa, interessante e motivante, estimulando seus sentidos (incluindo as emoções), como preconiza Christian Metz (2004, p. 16) da “impressão de realidade” vivido pelo espectador diante da projeção do filme, momento em que é desencadeado “no espectador um processo ao mesmo tempo perceptivo e afetivo de ‘participação’, imediatamente conquistando uma espécie de credibilidade, que não é total, mas que é mais forte do que no teatro, por exemplo” (MARTINS; BARRETO; BORGES, 2009, p. 8).

Figura 11 – Produção de videoaula pela RNP



Fonte: BARRÈRE; SCORTEAGAGNA; LÉLIS, 2011<sup>34</sup>.

Não é necessariamente produzida em estúdio, com elementos profissionais. Também pode ser realizada de forma intuitiva, gravada com software de captura de tela e áudio disponíveis online (gratuitamente em alguns casos), e com dispositivos domésticos. Inclusive, grande parte dos praticantes desenvolve essas estratégias para comunicar e estar condizente com as mudanças sociotécnicas. O mais importante para o gênero não é a qualidade técnica, mas sim a pedagógica. É fundamental que, ao planejar uma videoaula, o praticante esteja atento e entregue às questões educacionais.

Sena (2012) crítica a videoaula utilizada como recurso massivo, de aula expositiva e transmissão de conteúdos pelo professor conteudista, sem estar atrelada à interatividade entre docente, aluno e conteúdo. A autora destaca a potência dos vídeos na cibercultura e reconhece que as videoaulas têm sido muito utilizadas em cursos online. Entretanto, vê a videoaula com interatividade reduzida como um obstáculo à educação de qualidade. E complementa:

Nessa perspectiva, ressalta-se a baixa interatividade em videoaulas gravadas em CD ou DVD quando esta se resume apenas à transmissão dos conteúdos das disciplinas exclusivamente por meio deste recurso, confirmando que, nesse caso, aplica-se a terminologia intermediação tecnológica (SENA, 2012, p. 07).

<sup>34</sup> BARRÈRE, Eduardo; SCORTEAGAGNA, Liamara; LÉLIS, Claudio A. S. **Produção de Videoaulas para o Serviço EDAD da RNP**. 22º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Aracaju, 2011.

A autora não desqualifica a videoaula em si, contudo, destaca que a videoaula deve superar práticas educativas de concepções transmissivas e conteudistas e atuar em conjunto com processos de *aprendizagemensino* focados nas individualidades e subjetividades do sujeito. Entende-se aqui que a forma de utilização de uma videoaula depende dos objetivos pedagógicos de quem a elabora.

A potência interativa dos vídeos na cibercultura é enorme. Pela natureza unidirecional de muitos canais de videoaulas, identificamos a falta de interatividade. Contudo, não precisa ser um obstáculo à educação de qualidade, ações podem ser planejadas para melhorar essa questão. As novas práticas pedagógicas podem proporcionar interatividade entre os praticantes culturais, basta compreender funcionalidades e objetivos da cibercultura, para melhores práticas com videoaulas.

A maior parte das videoaulas disponíveis em rede ainda está no formato de preleção, ou seja, são basicamente aulas expositivas, talvez pela influência ainda muito marcante do ensino presencial tradicional nas práticas educacionais contemporâneas. A proposta pedagógica pode mudar, estabelecendo dinâmicas interativas e oportunidades para o aluno se comunicar com o docente por meio de comentários ou dúvidas. Por se tratar de uma atividade assíncrona, é relevante que a comunicação seja estabelecida para clarificar os entendimentos, as mensagens nas entrelinhas e diminuir ruídos.

Quadro 5 – Exemplos de videoaulas disponibilizadas no YouTube.

Exemplo	Acesso	Observação
Programa <i>Salto para o Futuro</i> da TV Escola com o tema Tecnologias na Educação. Entrevista sobre os resultados da pesquisa TIC Educação 2015, realizada pelo Cetic.br.		A videoaula comporta diferentes gêneros e estilos, por isso, a entrevista pode ser utilizada como videoaula.
Videoaula sobre Avaliação da Aprendizagem em Educação Online ministrada pelo professor Marco Silva.		O professor disserta sobre um assunto específico, de forma breve, precisa e trazendo exemplos. Os espectadores interagiram inserindo comentários.

Fonte: elaborado pela autora.

Nossa concepção de aula prevê criatividade, autoria e interatividade. Combinar diferentes linguagens e diversos gêneros de cibervídeos pode resultar em bons objetos de aprendizagem, como um microconteúdo (SOUZA et al., 2016) formado por uma videoaula com hiperligações, leve e curto, considerando a demanda cibercultural de mobilidade. Combinações coerentes e de possível coexistência, podem suprir a falta da interatividade denunciada por alguns autores para o gênero videoaula. A videoconferência supera a problemática mencionada e será o próximo assunto a ser discutido.

### 2.4.3 Videoconferência

É uma tecnologia que permite o contato visual e sonoro síncronos entre pessoas que estão geograficamente dispersas. A videoconferência é uma interface que possibilita, de maneira simultânea, explorar a imagem, o som e a linguagem corporal, podendo ser um dos cibervídeos que mais aproximam o online dos ambientes presenciais, pois passa a sensação de proximidade. Nesse sentido, Pesce, Hessel e Bruno (2010) concordam com Cruz (2010), como pode ser visto nas citações a seguir:

Por trabalhar com interação em tempo real, conjugando som, imagem e movimento, a webconferência é uma das mídias que mais consegue aproximar-se da interação presencial, como em um chat audiovisual (PESCE; HESSEL; BRUNO, 2010, p. 2).

A videoconferência é uma tecnologia que permite que pessoas ou grupos se comuniquem por imagem e som através de telas e microfones, dando a sensação de estarem todos num mesmo espaço físico (CRUZ, 2010, p. 1).

Para um melhor entendimento, é importante sinalizar conceitualmente de onde falamos. A videoconferência é diferenciada de uma videoaula por ter característica sincrônica, por ensejar a interatividade, mas, para isso é fundamental ter criatividade e uma proposta pedagógica coerente, atenta e polifônica<sup>35</sup>. Divirjo de Pesce, Hessel e Bruno (2010), para quem as videoconferências seriam “aulas geradas em estúdio e transmitidas pela televisão” (2010, p. 2) e as webconferências

---

<sup>35</sup> Polifonia é uma noção de Bakhtin (1997) e remete à horizontalidade no diálogo. (CRUZ, 2010).

utilizariam a internet. Embora concordemos com as autoras em todos os outros posicionamentos expostos no referido artigo, destacamos videoaulas como aulas assíncronas e as videoconferências ou webconferências como interações síncronas.

Como a videoconferência possui características similares a uma atividade presencial, pode haver impulso para desenvolver uma dinâmica tradicional, com discurso monológico, em que o detentor do saber fala e os demais participantes “assistem”. É interessante considerar a interatividade e o *gênero dialógico polifônico* (Bakhtin, 1997) no processo, para não tornar uma potência educacional em mais uma prática engessada.

Aprendizagem colaborativa, convergência de mídias, fluidez da oralidade e diminuição da sensação de distância entre docentes e alunos são relevantes para uma boa videoconferência. Okada (2008, p. 5) complementa: “[...] o uso de webconferência pode enriquecer comunidades virtuais. Isso significa tecnologia aplicada à reflexão abstrativa, contexto compartilhado, intermediação pedagógica múltipla e construção coletiva de conhecimentos”.

Os excertos em tela evidenciam algumas das características da webconferência. São elas: ampliação da perspectiva de alteridade; interlocução (direta ou mediada por outrem); interação; possibilidade de participar, a posteriori, da dinâmica de uma sala de aula; convergência das mídias; fortalecimento de vínculos. Tais características trazem ricas contribuições à aprendizagem em rede (PESCE; HESSEL; BRUNO, 2010, p. 4).

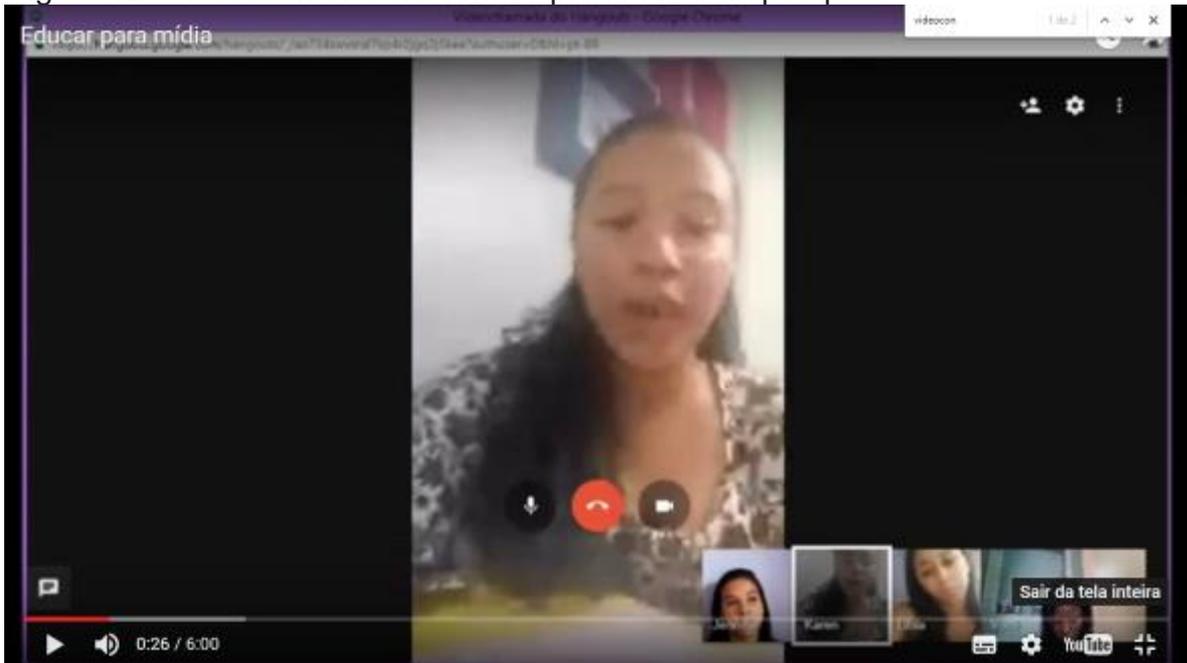
As características da videoconferência são inúmeras, como já relacionadas por Pesce, Hessel e Bruno (2010). Dependendo de como é planejado, o cibervídeo pode ganhar lugar de destaque na formação online. Cruz (2010, p. 15) elenca algumas opções possíveis para trabalhá-la:

Além dessas situações, os formatos de aulas mais comuns que se adequam à videoconferência e que podem ser feitas tanto separadamente como mescladas entre si, são as seguintes: a) aula inaugural, geralmente para apresentação da disciplina; b) aula de planejamento, muitas vezes para correção de rumo ou para coordenar alguma ação especial ou reuniões organizativas ou de trabalho entre alunos, entre professor e alunos ou entre tutores e alunos; c) realização de avaliação como exames ou provas; d) sessões de tira-dúvidas ou de revisão; e) apresentação de trabalhos ou seminários (CRUZ, 2010, p. 15).

Como as aplicações da videoconferência serão de acordo com as condições de criação e inventividade, o cibervídeo pode ser explorado e apresentar propostas

inovadoras. Por este motivo, é importante pensar na formação específica dos educadores para a docência no ciberespaço, pois a videoconferência não surtirá o efeito desejado caso os professores levem práticas antiquadas de mediação da aprendizagem.

Figura 12 – Videoconferência com os praticantes da pesquisa<sup>36</sup>.



Fonte: elaborada pela autora.

Questões significativas, como o planejamento do processo educativo com antecedência, a roteirização do conteúdo e dos tempos para cada etapa, a humanização das ações, visando à maior aproximação e sensação de pertencimento entre os envolvidos, além do ambiente adequado e conhecimento do cenário sociotécnico, precisam ser consideradas para não gerar uma subutilização dos recursos disponíveis.

Além de conhecer as características de maneira mais técnica e específica, o docente precisa fazer algumas ponderações: por ser uma interface síncrona, antes de decidir usar a videoconferência, o docente precisa considerar o seu público, o desenho didático da proposta, a disponibilidade dos envolvidos, os requisitos técnicos, como aparelhos que proporcionem uma videoconferência de qualidade (com imagem, som, enquadramento, iluminação, entre outros) e estabelecer regras de convivência.

<sup>36</sup> Videoconferência utilizando o software Hangouts da Google.

A vivência das autoras do presente texto – como professoras que atuam no contexto digital e como pesquisadoras da área de educação online – tem apontado que a webconferência é um dos dispositivos de maior impacto sobre os processos de aprendizagem em rede (PESCE; HESSEL; BRUNO, 2010, p. 1).

Quadro 6 – Exemplos de videoconferências disponibilizadas no YouTube.

Exemplo	Acesso	Observação
Vídeo da <i>Colearn Community</i> intitulado <i>Educação Fora da Caixa</i> , videoconferência liderada pela professora Alexandra Okada.		Profissionais da educação de diferentes locais conectados através do Google Hangouts. Seis interlocutores se revezavam no uso da palavra. Utilizaram a captura de tela, disponibilizaram vídeo e arquivos.
Videoconferência sobre Saberes da Docência Online, com apresentação da professora Edméa Santos no Open University utilizando a interface Flashmeeting.		A interface possibilita a conversa em chat e vídeo, mas no vídeo somente um participante aparece de cada vez. Há a opção de compartilhamento de tela e indicadores como tempo de fala de cada integrante e quais pessoas acessaram a videoconferência.

Fonte: elaborado pela autora.

As autoras enaltecem a webconferência (entendida neste estudo como videoconferência, por motivos já expostos anteriormente) e destacam o potencial para a aprendizagem em rede. Pode-se dizer que é a aproximação mais fiel do presencial. Em tempos de educação online, em que a educação não é mais presencial ou a distância, mas simplesmente educação, a videoconferência se destaca. Assim como o vídeo instantâneo, que possui similaridades com a videoconferência, por também ser síncrono, mas com atributos próprios que serão estudados a seguir.

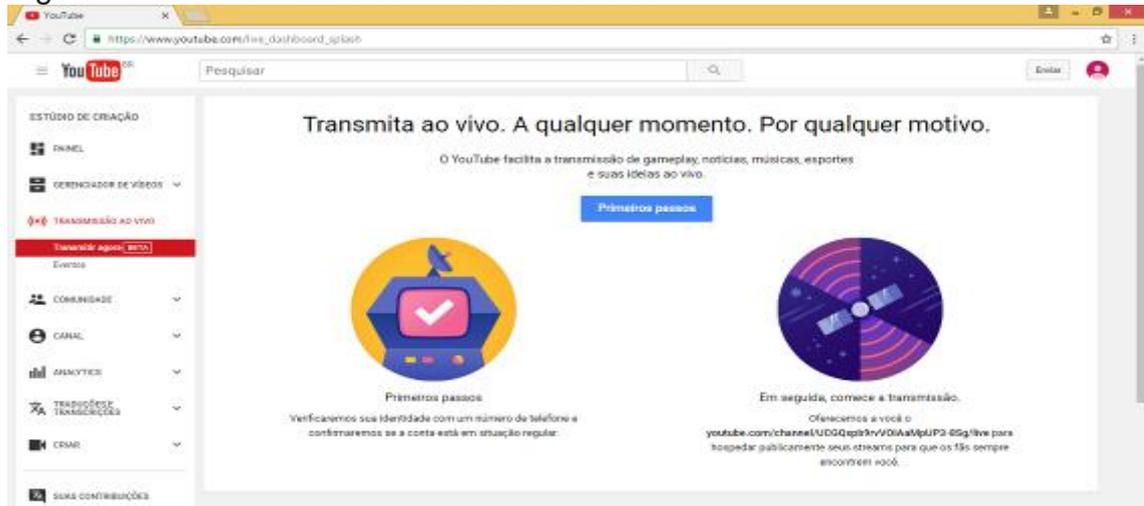
#### 2.4.4 Vídeo Instantâneo

Vídeos instantâneos são transmissões em tempo real, ou seja, realizados ao vivo e postados automaticamente na rede, sem produção e edição. A instantaneidade e a velocidade das informações são características do tempo presente, como salienta Pase (2008, p. 232), que faz uma analogia do vídeo “atualizado instantes após os fatos” a uma mensagem de celular:

O vídeo na Internet é sintoma do tempo presente, de uma cultura formada pela informação que trafega por meio de ciclos definidos e tradicionais (como o jornal impresso) e por caminhos personalizados e atualizados instantes após os fatos (envio de mensagens de celular a cada gol de um time de futebol específico) (PASE, 2008, p. 232).

A transmissão online deixa de ser profissional e passa a se popularizar com recursos como o das mídias sociais YouTube e Facebook. O YouTube inseriu em setembro de 2016 a Transmissão ao vivo e apesar de ainda estar na versão Beta, já apresenta bons resultados, com usos educacionais inclusive.

Figura 13 – Transmissão ao vivo do YouTube.



Fonte: [www.YouTube.com/live\\_dashboard\\_splash](https://www.YouTube.com/live_dashboard_splash).

A mídia social utiliza a tecnologia *streaming*. Foram pesquisadas duas formas de distribuir vídeo online: o *streaming* e o *download* progressivo. “No *download*

progressivo, o provedor do conteúdo precisa disponibilizar os vídeos em qualidades diferentes para que o usuário possa escolher diretamente no player.”<sup>37</sup>

Além da transmissão ao vivo de forma geral, a mídia social disponibiliza, de forma mais específica, a opção de transmitir eventos ao vivo. Uma transmissão online amplia o público que um evento pode alcançar. Se antes uma palestra poderia ser vista somente por pessoas que estivessem no local, agora é possível democratizar esse conteúdo, potencializando a divulgação científica.

Antes, se alguém não pudesse ir a um evento, teria que esperar um ou dois dias para ver a cobertura em um jornal ou, no máximo, podia torcer para algum canal de TV estar passando os melhores momentos. Mas agora, é mais do que comum que se tenha uma cobertura ao vivo, feita via internet. E mais, alguns desses eventos são exclusivamente virtuais!<sup>38</sup>

O acesso à informação é popularizado, e a interatividade no evento é ampliada. Ao passo que em uma conferência, poucos são os que conseguem a palavras para tirar dúvidas, elogiar a apresentação ou intervir no que foi posto, no evento online, a interação que os chats proporcionam facilita a aproximação entre o ouvinte e o palestrante. Os espectadores podem comentar ao mesmo tempo em que a apresentação é realizada, o palestrante tem a possibilidade de responder no mesmo momento ou após a fala.

A cobertura instantânea dos acontecimentos tornou-se possível. Os dispositivos móveis são utilizados por jornalistas para transmissão de notas a partir do local da ocorrência. Da mesma forma, a adesão para fins políticos foi bem aceita. Nas eleições à Prefeitura do Rio de Janeiro de 2016, os candidatos aderiram às transmissões e divulgaram suas campanhas. Sabíamos onde estavam, o que faziam, com quem falavam. Tudo o que desejavam tornar público era exposto instantaneamente.

O Facebook iniciou o serviço de transmissão online em 2015. A mídia social também conta com Live vídeo e os Vídeos ao vivo. O primeiro aplicativo oferece *streaming* de vídeo em tempo real para os seus seguidores (usuário pode selecionar quem conseguirá assistir à gravação). Quem está fazendo a transmissão pode ver quem está assistindo ao *streaming* instantaneamente e os seus comentários.

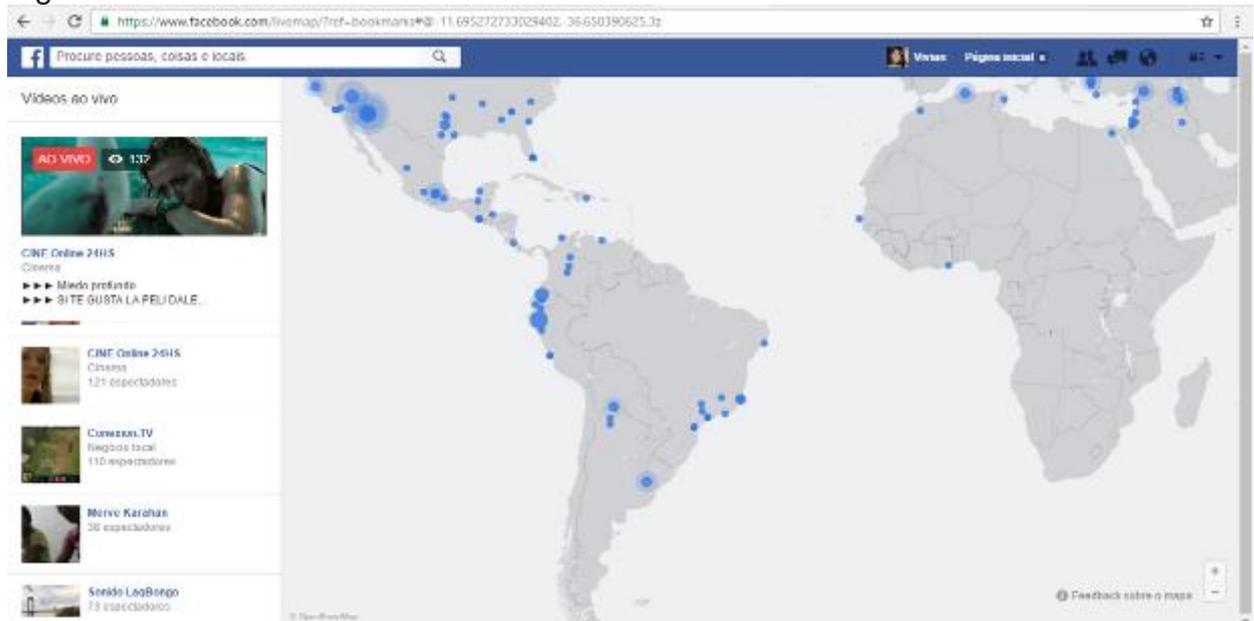
---

<sup>37</sup> Fonte: <http://aovivonaweb.tv/blog/entenda-como-os-videos-online-chegam-ate-voce>

<sup>38</sup> Fonte: <http://www.voxeldigital.com.br/e-book-melhores-praticas-para-fazer-uma-transmissao-online/>

Inicialmente a função era restrita às celebridades, mas se tornou democrática. Já nos Vídeos ao vivo, o usuário pode verificar quem está realizando transmissões ao vivo em todo o mundo, função semelhante à mídia social Periscope.

Figura 14 – Vídeos ao vivo do Facebook



Fonte: [www.facebook.com/livemap](http://www.facebook.com/livemap)

Pode-se observar a partir da imagem cujo foco é a América do Sul que a África é um continente com poucos vídeos ao vivo. Diz-se o foco na América do Sul, pois o aplicativo do Facebook busca vídeos por localidade, sendo Brasil o ponto inicial. Não há como afirmar que a diminuição de transmissões ao vivo no continente Africano seja exclusivamente pela falta de internet, pode ser pelos hábitos culturais também, já que se olharmos para as transmissões na Oceania e na Ásia também possuem poucos acessos, como se pode observar na imagem abaixo:

Figura 15 – Vídeos ao vivo do Facebook: foco no continente africano



Fonte: [www.facebook.com/livemap\\_](http://www.facebook.com/livemap_).

Pela imagem, é possível observar que a África possui uma transmissão ao vivo, enquanto a Oceania tem três. Relatório divulgado pela Comissão de Banda Larga da ONU para o Desenvolvimento Sustentável<sup>39</sup> indica que países como a Austrália e a Nova Zelândia estão entre os dez maiores países com subscrições ativas de Banda Larga Móvel, então é possível concluir que a opção de Vídeos ao vivo do Facebook não virou um hábito para os Oceânicos. Tal fato não é de fácil conclusão em se tratando da África Subsaariana, que possui o pior índice, menos de 3% da população online. Dos dez piores países com relação à banda larga móvel no relatório na ONU, seis estão na África, mostrando como as linhas abissais e a injustiça cognitiva de Santos, B. (2007; 2008) são persistentes.

Um artigo<sup>40</sup> sobre os cursos MOOC e produção de vídeos educacionais na África, em especial no Instituto Nacional Politécnico Félix Houphouët-Boigny (INP-HB), indica que a falta de acesso à internet prejudica a educação no continente. Os alunos do Instituto contam que dividiram a compra de um modem e a conta mensal para ter acesso à internet móvel; já um professor diz que paga de seu bolso para

<sup>39</sup> Relatório completo disponível em: <http://www.broadbandcommission.org/Documents/reports/bb-annualreport2016.pdf>

<sup>40</sup> Disponível em: <http://www.swissinfo.ch/por/longform/falta-de-acesso-a-internet-condena-ensino-na-africa>

que seus doutorandos tenham acesso à internet, que é fraca no ambiente escolar. Mesmo quem paga uma conexão razoável não recebe o produto de direito, segundo os entrevistados, pois o que as operadoras vendem não corresponde à capacidade real.

A professora lembra que em seus tempos de estudante o instituto ainda tinha laboratórios dignos desse nome, mas eles acabaram caindo em desuso. Os cursos pela internet são uma verdadeira panaceia para ela: “mostro aos meus alunos os vídeos Moocs com experimentos filmados, com isso eles entendem bem melhor” (ROMY, s.d., n.p.).

A professora da citação acima, Florence, estudou no Instituto; é, como se autointitula “Um produto 100% INP-HB”. Ela comenta que hoje o Instituto não pode oferecer salas adequadamente equipadas, então a solução é demonstrar por vídeos. O acesso à internet e o audiovisual proporcionam aos alunos conhecimentos inviáveis mesmo nos ambientes educacionais de referência. Outro aplicativo com proposta similar ao Vídeos ao vivo do Facebook e que também mostra a situação dos vídeos instantâneos no mundo com índices similares ao Facebook é o Periscope.

Figura 16 – Transmissões ao vivo de acordo com o aplicativo Periscope.

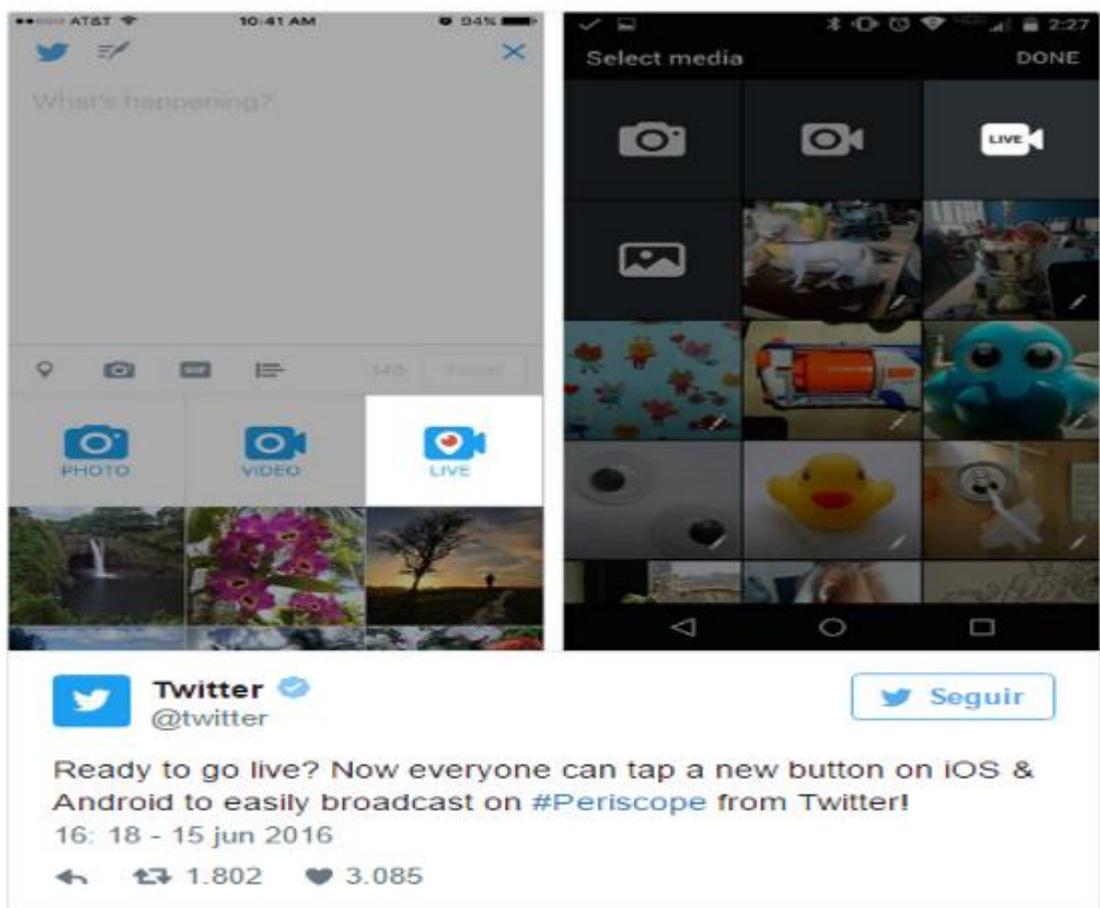


FONTE: elaborada pela autora.

O Periscope se uniu ao Twitter em Junho de 2016 para realizar transmissões online. Ao escrever um novo tweet, o usuário poderá escolher transmitir vídeo ao

vivo e então será direcionado para o aplicativo e realizará a transmissão de vídeo. A mídia social percebeu a potencialidade do gênero e fez parcerias para se adaptar ao novo movimento cibercultural, como pode ser observado na Figura 16, com o anúncio do Twitter.

Figura 17 – Anúncio de transmissão online no Twitter.



Fonte: <https://twitter.com/twitter/status/743160801339445249> .

Pode-se observar como as mídias sociais estão aderindo ao vídeo instantâneo e popularizando o cibervídeo. Seus usos pedagógicos são inegáveis. O professor pode transmitir suas aulas, seus eventos, sua rotina de trabalho e o que mais julgar oportuno para compartilhar conhecimentos diversos. A Educação Online só tem a ganhar com a criação desses aplicativos e sua crescente utilização, além de aproximar os praticantes ciberculturais, diversifica as interfaces utilizadas, privilegiando as múltiplas formas de aprendizagem e o saber fazer dos docentes inteirados das mudanças sociotécnicas.

Quadro 7 – Exemplos de vídeos instantâneos disponibilizados no YouTube.

Exemplo	Acesso	Observação
Mesa de Conferência do IX Simpósio da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura (ABCiber) realizado na PUC-SP, em 08 de dezembro 2016.		Transmissão online do Simpósio que foi todo transmitido pelo YouTube e disponibilizado na página da ABCiber no Facebook.
Professor Alex Primo faz uma transmissão ao vivo em seu Facebook sobre a participação no Fórum de Interatividade e Comunicação (FIC-2016).		O professor praticante cibercultural utiliza a transmissão ao vivo da mídia social Facebook para compartilhar as impressões do evento.

Fonte: elaborado pela autora.

Outro gênero de cibervídeo, com características similares à transmissão online, que apresenta potencial educacional e ganhou potência na cultura contemporânea é o vídeo volátil. Será detalhado a seguir.

#### 2.4.5 Vídeo volátil

O vídeo volátil tem como característica principal a ausência de arquivamento, a temporalidade é sua marca, pois é apagado rapidamente. O nome volátil também é utilizado na área da informática para designar a memória não permanente, aquela que armazena dados que se não forem guardados de forma definitiva são deletados no momento em que o computador é desligado. Bem similar às propostas das mídias sociais que agregaram conteúdos voláteis em suas dinâmicas.

No Snapchat, por exemplo, os vídeos voláteis ganham edições, filtros e legendas, duram somente 24 horas e só podem ser vistos uma vez. O aplicativo gera notificações se os conteúdos postados forem copiados, estimulando o compartilhamento de informações que não podem ser reproduzidas. Similar às propostas acrescentadas em outras mídias sociais como Instagram, Facebook, Whatsapp, DeeMe, Lifestage, Messenger, Periscope, MSQRD, YouTube e outros.

O gênero, por sua natureza efêmera, propõe uma reflexão sobre a produção da subjetividade e a cultura do espetáculo. Os educadores que desejam trabalhar com o vídeo volátil podem alcançar facilmente o público jovem, por contar com uma demanda recente e de bastante sucesso. Os docentes podem explorar essa informação e idealizar uma proposta de educação online inovadora, como a da pedagoga citada na notícia a seguir:

Figura 18 – Snapchat na Educação Online.



Fonte: [http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,snapchat-vira-arma-para-atrair-estudante,10000056832\\_](http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,snapchat-vira-arma-para-atrair-estudante,10000056832_)

Em artigo publicado no *Estadão*, seção Educação, intitulado “Snapchat vira arma para atrair estudante”, Isabela Palhares (2016) relata a experiência da pedagoga Taís Bento, que criou uma conta no Snapchat para dialogar com os pais sobre dicas de estudos, mas percebeu que traria melhores resultados se dialogasse diretamente com os alunos. “Precisava entrar no mundo deles”, afirmou Bento. E conseguiu, de acordo com o relato de uma seguidora que apresentou melhores notas: “Quando chego da escola já abro o Snapchat para ver se tem alguma dica nova”. A praticante cibercultural Taís Bento encontrou uma oportunidade de inserção na cultura dos jovens ao praticar a educação online, com uma das características contemporâneas mais latentes, a cultura do efêmero.

De acordo com Feijó (2015, n.p.):

Levando-se em consideração as ideias do filósofo francês Gilles Lipovetsky – que discute conceitos de comportamento, cultura e consumo, do apego material, pois compra-se sempre, e da liberdade juntamente com a necessidade que os indivíduos têm de expor suas atitudes, intimidade e expressão de si, em que tudo tem tempo e prazo reduzido e que a troca de opinião e necessidade ocorre o tempo todo – ficou mais clara a função de um snap: ela é uma mensagem efêmera.

A mensagem efêmera, com vídeos autodestrutivos e voláteis, está em consonância com a ideia atual de movimento, rapidez e brevidade. Nesse sentido, os vídeos param de registrar para uma eternidade como antigamente, na época das filmadoras, com fitas cassetes, em que gravávamos os eventos mais importantes para ficarem registrados no futuro. E com o passar dos anos e a mudança das mídias, transformar as fitas em CD para não perder o conteúdo. O que vemos atualmente é o extremo oposto, as lembranças ficam na memória (mental e não digital), todos os momentos são captados e não os mais importantes, como vemos no relato de Lucena:

A presença da câmera nos bolsos dos usuários a todo o momento parece requisitar seu uso em qualquer cena mais ou menos interessante do cotidiano, é a confirmação do ditado de “tudo parece um prego para um homem com martelo”. O que parece ser uma característica do contemporâneo, a necessidade de registrar em vídeos as cenas, passa a ser encarada como problema diante da inflação visual que vemos inchar os bancos de dados e a internet (2008, p. 7).

Os dispositivos móveis são acionados para as mais diversas atividades. A convergência de mídias, característica dos *smartphones*, propicia a substituição de inúmeros equipamentos por um só. Hoje o celular é câmera filmadora, fotográfica, editora de imagens e vídeos, modem de internet para o compartilhamento online e outros. Não é mais necessário tirar a foto ou gravar o vídeo, revelar, escanear, acessar um computador desktop e a internet, entrar no site de compartilhamento de imagens/vídeos e postar. Sem contar que os vídeos eram pesados, e muitos sites não os suportavam. Hoje, com alguns cliques, em situação de mobilidade inclusive, conseguimos compartilhar os audiovisuais.

O aplicativo Snapchat inaugurou uma nova era no Brasil, em que não é mais necessário sobrecarregar bancos de dados e repositórios na nuvem. Os vídeos, além de possuir curta duração, só ficam no banco de dados da empresa durante um dia, a não ser que o usuário decida guardar na função “Memories”. Mas nessa função somente o usuário possui acesso às memórias, com possibilidade de incluir senha e localizar por palavra-chave ou data do registro. Com a atualização, o vídeo

compartilhado no aplicativo não perde a sua característica volátil, já que a informação só pode ser vista por uma vez e no período de 24 horas.

O aplicativo WhatsApp<sup>41</sup> disponibilizou em 2017 o recurso Status, oferecendo ao usuário a possibilidade de acrescentar atualizações que desaparecem depois de 24 horas; podem ser imagens, que aparecem por três segundos, ou vídeos, que são cortados nos primeiros 45 segundos. O aplicativo possibilita controlar nas configurações de privacidade quais contatos podem ver sua postagem. A proposta é similar à do Snapchat; os vídeos ganham edições, mas podem ser vistos diversas vezes. Os educadores que desejam trabalhar com o vídeo volátil podem alcançar facilmente o público jovem por dois aplicativos de reconhecido sucesso, compartilhando situações com característica educativa.

Seguindo a tendência, a mídia social Facebook incluiu a característica de volatilidade em março de 2017. Com o nome de Direct, a propaganda é “Receba fotos, vídeos e respostas diretas da sua história aqui. Depois de abri-los, você poderá vê-los mais uma vez dentro de 24 horas” (FACEBOOK, 2017)<sup>42</sup>. É possível enviar para uma pessoa, adicionar a sua história ou fazer uma publicação. O Facebook apresenta um layout similar ao Snapchat, deslizando para adicionar efeitos à imagem, como filtros, legendas e desenhos em áudio e vídeo.

A natureza efêmera do vídeo volátil estimula o compartilhamento de incontáveis situações. Esse compartilhamento pode ser utilizado a favor da educação online, basta que o educador tenha criatividade e uma ideia que chame atenção em um conteúdo que evapora, mas que deve marcar<sup>43</sup>. Diferente do próximo cibervídeo, que está despertando curiosidade do meio educacional e será detalhado a seguir.

---

<sup>41</sup> É um aplicativo mensagens instantâneas, chamadas de voz e vídeo. Veja mais em: < [https://www.whatsapp.com/?l=pt\\_br](https://www.whatsapp.com/?l=pt_br) >

<sup>42</sup> A mensagem foi retirada do aplicativo Facebook no primeiro acesso à funcionalidade.

<sup>43</sup> Pelo fato do YouTube ainda não contar com opções para vídeos voláteis, não disponibilizaremos o quadro de exemplos.

#### 2.4.6 Webinar

Webinar é uma abreviação para “web-based seminar”, ou seja, uma conferência que acontece em um ambiente da web. São seminários transmitidos online e ao vivo, onde as pessoas os assistem a partir de uma plataforma de disseminação de conteúdo, sem a limitação imposta por barreiras geográficas. São uma comunicação de apenas uma via, ou seja, enquanto somente um fala, os outros apenas assistem. Porém, os participantes podem interagir entre si ou enviar perguntas para o palestrante através de um chat ou de um comentário

*Dias; Ramos, 2017*

O conceito de webinar é similar ao da videoaula, comunicação audiovisual de uma via, e ao da videoconferência, é transmitido online, mas não possui múltiplos interlocutores de forma síncrona. A informalidade é uma de suas marcas, pois não requer edição, produção ou estúdio específico. A interação entre os participantes é limitada ao chat, que fica fixo próximo à imagem. O webinar assume características síncronas e assíncronas, porque, após a transmissão online, por ser gravado e disponibilizado em rede.

Assim, como os demais cibervídeos mapeados ao longo do trabalho, o webinar também é um vídeo educativo, ou seja, é criado com intencionalidade pedagógica ou fins educacionais. Se o compararmos com o vídeo volátil, por exemplo, poderemos verificar que o webinar apresenta uma intencionalidade pedagógica mais clara desde a origem e possui mais casos de inserção na educação online. A tradução para o português é seminário na web, contudo, foi ampliado para transmissão de palestras e conferências, como evidencia Kurtz (2017, n.p.) “O webinar é o termo usado para nomear conferências, reuniões ou seminários realizados pela Internet. A prática normalmente ocorre por meio de uma plataforma de um streaming de vídeo ao vivo, na qual apenas o transmissor fala [...]”.

Por se tratar de um gênero recente e utilizado especialmente em meios científicos, o webinar ainda gera dúvidas em relação às características técnicas. Ao pesquisar o assunto e assistir a elaborações do gênero pelo público geral,

percebemos o uso de diversos formatos, tais como: utilização de interfaces de videoconferência, sem a participação de outras pessoas em vídeo, somente em chat; a utilização de *softwares* proprietários para webinar, com vídeo de uma via e comunicação escrita por via dupla; a utilização da transmissão online e conversação por comentários ou chat, entre outros.

Figura 19 – Captura de um exemplo de Webinar disponível no YouTube.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=uk7Gjn-GWrg>.

Nos cases pesquisados, é comum o enquadramento fixo, próprio dos gêneros mais contemporâneos emergentes com usos da *webcam*, como na Figura 18. *Webcam* é uma câmera digital instalada na parte frontal e acima da tela, podendo vir de fábrica nos notebooks, ou ser instaladas depois, como um aparelho distinto, no caso dos computadores de mesa. Atuam para captar o rosto de quem está utilizando o dispositivo. Normalmente, as imagens dos palestrantes permanecem sem movimentações bruscas, no fundo é possível ver seus escritórios, bibliotecas ou algum ambiente que remeta ao universo profissional, intercalando à transmissão de sua imagem alguma apresentação ou compartilhamento do que está em sua tela, como sites, documentos ou outros arquivos.

Reconhecendo que os elementos de maior penetração nos sistemas educativos atuais são relacionados com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e especialmente a Internet, este estudo permitiu explorar as capacidades para retirar barreiras geográficas de forma prática. Com a análise dos resultados foi possível notar que as ferramentas de informática como webinar são fortes candidatos para permanecer no ambiente acadêmico e sua utilidade superou as expectativas. Também se observou um elemento que não vai parar o processo e sim dificultar o aproveitamento desta ferramenta; essa é a percepção que os participantes tiveram em relação às estratégias dos tutores, onde a liberdade de ação e autonomia foi interpretada como abandono por um pouco mais de um terço dos participantes. De acordo com as entrevistas pessoais e com os dados, a penalidade foi quase a metade, assim deixaram ver as perguntas sobre as tutoriais pessoais, que ajudaram a retirar as dúvidas. As tutorias em grupo foram úteis para retirar as dúvidas e os tutores utilizaram metodologias adequadas para fomentar a atividade criativa do webinar (ARCILA; ROMERO; RINCÓN, 2016, p. 40)<sup>44</sup>.

Em pesquisa sobre o Webinar como ferramenta de integração de aulas virtuais, Arcila, Romero e Rincón (2016) analisaram o uso do cibervídeo em 10 cursos de graduação e pós-graduação, totalizando 864 estudantes, das três universidades no estado de Aragua na Venezuela. A relação com os tutores foi dimensionada pelos participantes como complicador para o aproveitamento desta ferramenta, as estratégias de liberdade e autonomia foram interpretadas como abandono. Como os praticantes desta pesquisa também julgaram o uso do webinar complexo, compreendemos tal reivindicação como uma oportunidade para melhorias nos próximos usos, elaborando orientações, com acompanhamento sistemático.

---

<sup>44</sup> Tradução da autora. No original: “Reconociendo que los elementos de mayor penetración en los sistemas educativos actuales son los relacionados con las técnicas de información y comunicación (TIC) y especialmente Internet, este estudio permitió explorar las capacidades para derribar barreras geográficas de forma práctica. Com el análisis de los resultados se pudo notar que las herramientas informáticas como el webinar son fuertes candidatos para quedarse en el ambiente académico y su utilidad sobrepasó las expectativas. También se observó un elemento que si bien no detendrá el proceso, sí dificultará el aprovechamiento de esta herramienta; esa es la percepción que los participantes tuvieron respecto a las estrategias de los tutores, donde la libertad de acción y la autonomía fue interpretada como abandono por un poco más de un tercio de los participantes. Según las entrevistas personales y según los datos, el castigo fue cercano a la mitad, así lo dejaron ver las preguntas sobre las tutorías personales, que ayudaron a despejar las dudas. Las tutorías grupales fueron de utilidad para despejar las dudas y los tutores utilizaron metodologías adecuadas para fomentar la actividad creativa del webinario.”

Quadro 8 – Exemplos de webinar disponibilizados no YouTube.

Exemplo	Acesso	Observação
Webinar sobre “Desafios e perspectivas da docência no ensino superior e docência online” – Palestrante: Edméa Santos.		O Webinar faz parte de um evento científico online, o organizador utilizou o Hangouts On Air, com dois interlocutores: o entrevistador que trouxe questões predefinidas para que a palestrante discorresse.
Debate da Comunidade Colearn sobre “Docência e Formação Profissional”, mais especificamente Recursos educacionais abertos e Redes sociais.		Destacamos esse webinar por ele ter uma proposta similar à da videoconferência, já que no mesmo vídeo há a aparição de inúmeros interlocutores debatendo sincronamente.

Fonte: elaborado pela autora.

A cibercultura cria possibilidades de aprendizagens inéditas. Com propósitos formais ou não, o webinar promove a democratização do acesso à informação. Dependendo da organização do evento – que pode disponibilizar uma equipe técnica para realizar a transmissão ou não –, mesmo quem não pode estar presente no mesmo *espaçotempo*, pode assistir de forma síncrona, participando por chat; ou poderá ter acesso à gravação posteriormente. Tais características contribuem para a sua popularização.

A videoaula e o webinar já são utilizados na educação online. Desmistificar a relação entre presença e ausência contribui também para o uso da videoconferência na educação online. Hipervídeo e microvídeo prometem sucesso, fatores consideráveis são a interatividade e a democratização do acesso à informação. Os vídeos instantâneos e voláteis são recentes e prometem grande impacto sobre os processos de aprendizagem em rede. Após o estudo sobre os gêneros de cibervídeo, passaremos para a compreensão das bases epistemológicas da pesquisa.

### 3 ENTRE PLANOS, CENOGRAFIAS E FUSÕES: OS PRINCÍPIOS DA PESQUISA

#### 3.1 Como *fazerpensar* ciência?

Estas palavras foram durante séculos lidas como se fossem versos. Mas Zhu Xi não era apenas um poeta: era um cientista, aquilo que, até há pouco, se chamava um naturalista. As suas palavras referiam claramente o processo de fossilização. O chinês falava de animais que se haviam extinguido num mundo em que montanhas e mares continuamente se deslocavam. A sua dedução parece simples. Mas a ciência nem sempre se fez por métodos muito científicos. E foram precisos mais de mil anos depois da sua morte para que a ciência aceitasse a existência e o significado dos fósseis como testemunho da dinâmica da Vida

*Couto, 2011, p. 30*

O estudo científico se iniciou com as ciências naturais e exatas, no modelo de ciência da modernidade. Para que as ciências humanas fossem aceitas, foi necessária a adaptação às antecedentes, sustentando procedimentos, processos de investigação e a produção do conhecimento. Com esses ajustes para sua aprovação, algumas premissas ficaram incoerentes e houve um esforço para criar uma ciência outra – dos estudos sociais, qualitativos e subjetivos – condizente com as práticas das ciências humanas, mas que fosse fiel ao rigor científico.

Além dos questionamentos pelas áreas humanas, as condições fundamentais do fazer científico já não estavam mais sendo atendidas: “a possibilidade de tratar o fenômeno submetido ao conhecimento científico através da experimentação, controle e repetição do fato em condições iguais e controladas externamente pelos cientistas” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 162). Não há possibilidade de controlar ou obter condições iguais, pois nenhum ser humano é idêntico ao outro; são muitas identidades e culturas para que os homens apresentem os mesmos resultados.

Estávamos então em meados do século XVIII, numa altura em que a ciência moderna, saída da revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar os cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade. Uma fase de transição, pois, que deixava perplexos os espíritos mais atentos e os fazia refletir sobre os fundamentos da sociedade em que viviam e sobre o impacto das vibrações a que eles iam ser sujeitos por via da ordem científica emergente. Hoje, duzentos anos volvidos, somos todos protagonistas e produtos dessa nova ordem, testemunhos vivos das transformações que ela produziu (SANTOS, B., 1988, p. 47).

A transição complexa de ciência moderna para pós-moderna não ocorreu como um passe de mágica; questões de ordem científica foram ponderadas, reflexões sobre a sociedade daquele momento foram feitas, buscou-se compreender o impacto a que ela estaria sujeita. O paradigma dominante entrou em crise, Santos, B. defende uma crise irreversível. “A identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda”, observa Santos, B. (1988, p. 54).

E então a concepção pós-moderna de fazer ciência foi instaurada, como uma quebra de paradigma, um novo modelo de investigação. Com características como o “multiculturalismo, identidades plurais, racionalidade constituída, construção do real, particularismo” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 165), tornando-se o fazer científico uma construção humana e cultural. Mas sem perder o rigor, uma vez que “uma ciência empírica privada de reflexão e uma filosofia puramente especulativa são insuficientes, consciência sem ciência e ciência sem consciência são radicalmente mutiladas e mutilantes [...]” (MORIN, 2005, p.11).

A ciência é o movimento de resolver questões que inquietam o pesquisador, estando aberta às divergências, pois sem essa possibilidade não se configura ciência (AZANHA, 2011). A ciência nasceu de problemas práticos, mas não deve se resumir a isso, ela “é, portanto, elucidativa (resolve enigmas, dissipa mistérios), enriquecedora (permite satisfazer necessidades sociais e, assim, desabrochar a civilização); é, de fato, e justamente, conquistadora, triunfante” (MORIN, 2005, p.15-16).

Além de enriquecedora socialmente, a ciência promove uma revolução “nas estruturas do próprio pensamento”, sustenta Morin (2015, p. 11), que continua: “O pensamento deve tomar-se complexo. Ciência com consciência. A palavra consciência tem aqui dois sentidos.” O autor refere-se à consciência moral e à

intelectual. O pesquisador produz conhecimento e ao propor teorias e práticas inovadoras, promove uma revolução nas bases do pensamento. Essa revolução é o que penso de ciência.

É difícil conceituar, mas vejo a ciência como um empenho para compreender o que ainda não foi compreendido, para revelar o que ainda não foi revelado, para confirmar o que foi suposto, para pesquisar com rigor a própria prática e tantos outros movimentos oriundos de dilemas, questões e problemas, independente do lugar em que aconteçam. Devemos insistir na produção de conhecimentos reflexivos, úteis, contemporâneos, democráticos e que estimulem debates.

A questão “o que é a ciência?” é a única que ainda não tem nenhuma resposta científica. É por isso que, mais do que nunca, se impõe a necessidade do auto-conhecimento do conhecimento científico, que deve fazer parte de toda política da ciência, como da disciplina mental do cientista (MORIN, 2005, p.20).

Há um grande esforço para entender a ciência, mas o faço na intenção de situar de onde falamos nesta pesquisa e também para me situar como cientista, *praticantepensante* (GARCIA; OLIVEIRA, 2015), consciente da minha empiria e da devida responsabilidade ética, em um impulso para o autoconhecimento, como afirma Morin (2005). É importante citar itinerários percorridos e motivações do pesquisador, para que os leitores saibam de onde estou partindo, e assim fizemos ao longo desta pesquisa. Uma pesquisa que parte de um dilema, de uma história de vida, carregado de sentidos e do comprometimento em realizar uma pesquisa ética. Não existe uma neutralidade ao fazer pesquisa e nem nos propomos a tal. Nossa concepção de ciência pressupõe um rigor outro.

Guiados (as) por essas questões, neste tópico buscaremos explicitar o modo como compreendemos a questão do rigor em nossas pesquisas. Primeiramente, consideramos importante salientar que discordamos da dicotomia que associa aquilo que pode ser mensurado ao rigor e aquilo que não é mensurável ao subjetivo e, portanto, menos rigoroso. Afinal, nessa divisão, “[...] o rigor fica frequentemente depositado na triangulação entre replicabilidade, generabilidade e fidedignidade, sendo essas noções tributárias do parâmetro científico de verdade concebida como correspondência com a realidade” (SPINK ET AL., 1999, p. 102).

Spink et al. (1999) reforçam a igualdade de valores entre os estudos mensuráveis (quantitativos) e os subjetivos (qualitativos). Eles destacam três problemáticas importantes: a valorização excessiva de uma narrativa criada por meio

de números, a tentativa de controlar a subjetividade do (a) pesquisador (a) e a simplificação da objetividade em pesquisa. Rejeitamos tratar números como se fossem “científicos” e narrativas como se não fossem. Por este motivo, refutamos o paradigma moderno de fazer ciência.

Concordamos com Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) para quem “a busca do rigor significa a busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas, da pesquisa dita qualitativa” (p. 75). Nesse sentido, independentemente da abordagem de uma pesquisa, precisamos tratá-la com rigor. Os autores falam em uma formação outra em relação à pesquisa, valorizando como as pesquisas qualitativas vêm alterando as concepções científicas e promovendo um movimento de questionamentos e reinvenção.

Compreender o cotidiano, situando-nos e redescobrimo a cada oportunidade as delícias da docência e de navegar nas correntezas desse rio. Entendo a pesquisa como uma oportunidade de enfrentar dilemas com praticantes plurais, imersos em suas subjetividades. Na produção do conhecimento, que se considerem a cultura contemporânea e os cotidianos. Duas premissas básicas para contextualizar o leitor. Iniciaremos com a análise sobre os cotidianos e como os movimentos sugeridos por Alves (2008) serão vivenciados na presente pesquisa.

As pesquisas nos/com os cotidianos conformam uma tendência de pesquisa em educação instituída há mais de 20 anos no Brasil e que tem como foco principal a investigação das práticas, das artes de fazer, das lógicas operatórias, das táticas e das invenções dos praticantes das redes educativas tecidas dentro-fora das escolas (SOARES, 2016, p. 87).

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos não estão interessadas no que os praticantes não fazem, estão interessadas no *saberfazer*, no que o cotidiano revela de bonito, difícil, significativo, desafiador. Para tanto, o pesquisador precisa captar o mundo, com todos os sentidos; e não olhá-lo de longe, simplesmente. Outra característica importante é que devemos pesquisar no cotidiano, em vez de pesquisar o cotidiano. A pesquisa no cotidiano supõe a participação do pesquisador compartilhando da cultura local. Uma observação não é capaz de atender à pesquisa dos cotidianos, é preciso ter *sentimento do mundo*:

[...] não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas dos cotidianos senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nelas,

correndo todos os perigos que isto significa. É preciso, assim, buscar saber sempre os meus tantos limites (ALVES, 2008, p.18).

O mergulho<sup>45</sup> é o ato de verticalizar com todos os sentidos, ou seja, ter os olhos curiosos para todos os lados, cantos, objetos e pessoas; sentir o cheiro do cotidiano, da comida, do ambiente, dos objetos; sentir os gostos e sabores; ouvir tudo e todos; permitir tocar e ser tocado; estar imerso em um ambiente, seja ele multirreferencial, online ou presencial.

Para o praticante que deseja os melhores resultados na educação online, o mergulho é como uma imersão profunda para o autoconhecimento, para a descoberta do mundo e para uma imersão nas propostas educativas. Referindo-se ao autoconhecimento no sentido de encontrar uma meta-aprendizagem, de compreender a forma como aprende, de aprender a aprender.

O praticante precisa identificar as diferenças entre a educação online e a educação presencial clássica, não ficando condicionado aos métodos clássicos. Já a descoberta do mundo propicia que ele mergulhe no mundo digital, no universo de conhecimento disponível em rede, não se restrinja ao que está posto no desenho didático, indo além, desbravando essa quantidade enorme de informações disponíveis. O praticante precisa se entregar e aprofundar conhecimentos em outras fontes.

Um desenho didático foi estruturado com intencionalidade pedagógica para que os praticantes mergulhem nas propostas educativas. Sem entrega é difícil continuar na educação online, é preciso ser responsável, interagir e apresentar um perfil questionador. Planejar seus estudos, realizar pesquisas, reconstruir conteúdos – criando esquemas, mapas conceituais ou outros dispositivos –, adquirir autonomia e produzir de forma colaborativa o conhecimento. Todos os praticantes envolvidos nos processos educativos online precisam apresentar tal postura. O praticante que está no papel de estudante naquele momento principalmente, mas o *docentepesquisador* também.

Para o *docentepesquisador*, além das características citadas, é fundamental o mergulho nas práticas digitais, compreendendo os fenômenos cotidianos que ocorrem, buscando aquilo que está invisível aos olhos, mas pode não estar invisível aos outros sentidos. Utilizar todos os sentimentos, impressões, sentidos e astúcias

---

<sup>45</sup> Termo utilizado por Alves (2008) tratando da imersão na pesquisa, na essência de profundidade dos sentidos e sentimentos.

para captar o maior número de informações e a completude dos processos subjetivos que ali ocorrem. Aprofundando conhecimentos para trocar, colaborar, acrescentar saberes diversos, tornando-se parte daquele todo, um membro daquela comunidade. Entender as dinâmicas e os múltiplos usos que os praticantes fazem dos dispositivos acionados para a *docênciapesquisa* na cibercultura.

Um mergulho profundo, que valoriza a insegurança, a instabilidade e as incertezas, tão certas em uma pesquisa como a entrega do pesquisador. Além de olharmos o que o pesquisador sente, precisamos estar atentos aos indícios do outro.

A pesquisa no cotidiano, portanto, envolve o fato de nos considerarmos, de acordo com Spink, M.J., (2007), como membros competentes, de lugares particulares, empenhados em compartilhar convenções e expectativas, na coconstrução de interpretações sobre a vida das pessoas. De acordo com a autora, as possibilidades de desenvolver uma compreensão compartilhada se baseiam na indicialidade, a qual supõe estarmos atentos aos indícios de sentidos, muitas vezes incompletos, que só podemos compreender no contexto da ação/interação que acontece nos lugares e contextos particulares (SPINK ET AL., 2014, p.127).

Os autores salientam a importância de se estar em constante interação e empenhado no compartilhamento, na construção conjunta de sentidos, para conseguir ter sentimento do mundo. Dessa forma, é possível compreender ao máximo todos os indícios. É a entrega do pesquisador, é ter a sensação plena de pertencimento, a implicação com a pesquisa, é o estar junto com os praticantes, em união, em prol de um objetivo comum.

Alves (2008) realiza análises sobre formas particulares de criar conhecimento nos/dos/com os cotidianos. Considera inseparável o *fazerpensar* e a “prácticateoriaprática, em movimentos síncronos que misturam, sempre, agir, dizer, criar, lembrar, sentir...” (p. 41). As autoras consideram os termos como uma unidade, pressupondo a articulação deles na empiria, em uma triangulação em que a teoria está sempre atrelada à prática.

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano (ALVES, 2008, p.24).

Alves (2008) indica quatro movimentos necessários às pesquisas nos/dos/com os cotidianos: o sentimento do mundo, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes e narrar a vida e literaturizar a ciência. Todos são indícios para a compreensão do cotidiano escolar. Ela os posiciona como uma “trajetória metodológica” para “decifrar o pergaminho” (ALVES, 2008, p. 15). Valorizando seu método, traremos a releitura desses movimentos, como um esforço para reflexão sobre a própria pesquisa e o campo complexo, eles serão amparo e direcionamento para ações futuras.

O primeiro movimento é denominado *O sentimento do mundo*. Por ele Alves (2008) nos instiga a usar todos os sentidos para mergulhar no cotidiano da pesquisa, em vez de olhar ou observar o que acontece ali. “Buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário”, ela ensina (ALVES, 2008, p. 19). A complexidade do campo é tão grande que só olhar do alto não permite perceber todas as “lógicas dos cotidianos” (ALVES, 2008, p. 18). É preciso valorizar o cotidiano como *espaçotempo* de múltiplos saberes que emergem da realidade, da prática e não somente da teoria; saberes criados em autorias e manobras ao instituído, como táticas de praticantes (CERTEAU, 1994).

Ao *virar de ponta cabeça* assume-se uma sólida teoria de apoio para uma boa pesquisa, mas não termina nela, há um movimento de ir e vir por muitas vezes para refutar ou confirmar a teoria e voltar para compreender os dados com outro olhar, mas, nunca partindo exclusivamente da teoria para poder olhar para a prática como alguns teóricos sugerem. A teoria e a prática não estão separadas, estão unidas em um único movimento.

Virar de ponta cabeça é partir da prática (vendo e interpretando os dados) e dialogar com a teoria, é não descartar os conhecimentos teóricos, pois é preciso ter repertório para conversar com os dados. Uma conversa com as narrativas, bricolando com métodos, epistemologias e teorias, olhando as narrativas que emergem dos cotidianos. Voltar para a questão de pesquisa e se perguntar, o que elas sinalizam? O que essas narrativas estão trazendo? (SANTOS, E., 2016)

Alves (2008) valoriza a experiência do pesquisador, vivendo acontecimentos nos múltiplos cotidianos, sendo “capaz de buscar aproximar os conhecimentos criados em cada um, traçando analogias que melhor me permitam compreender os

cotidianos vividos” (p.25). Esse é mais um princípio do movimento Virar de ponta cabeça para enfrentar múltiplos combates. Talvez por este motivo a autora fale em cotidianos no plural.

[...] a formação do pensamento ocidental dominante, que exige “ver ´para crer”, levou à grande dificuldade em se aceitar o múltiplo: os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes (ALVES, 2008, p.27).

Além dos sentidos, as fontes de conhecimento são ampliadas, passam a ser válidos: memórias, documentos, fotografias, poesias, cartões, cartazes, folhas soltas, recados e toda comunicação que faça entender as minúcias das ações cotidianas. “Ao lidar com o cotidiano preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários”, ensina Alves (2008, p.28). Entender quais significados cada um daqueles objetos possui para os praticantes. Independente do valor material que possuíam, reconhecer o seu valor, assim *bebemos em todas as fontes*.

Para autores como Azanha (2011), por exemplo, beber em todas as fontes seria um “registro de trivialidades”. Sem a construção da ciência do homem, haveria uma banalização do estudo do tema, “como se o simples fato de registrar o dia a dia fosse, em si mesmo, algo cientificamente importante” (AZANHA, 2011, p. 73). Combatendo pensamentos deste tipo, engajamo-nos em pesquisas considerando as trivialidades que as fazem reais, por isso escolhemos epistemologias tão plurais.

No movimento *narrar a vida e literaturizar a ciência*, podemos nos autorizar e falar como pesquisadores que somos, em autoria. É a atividade para ir ao encontro da narrativa: que elementos a narrativa traz e como podemos trabalhar com ela? Narrar os dispositivos, ou seja, o que foi proposto e realizado com os praticantes ao longo da pesquisa.

Há assim uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade da exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escritafala, uma falaescrita, ou uma falaescritafala (ALVES, 2008, p.30 e 31).

Devemos *literaturizar a ciência* sem esquecer o rigor científico. Podemos escrever nossos textos como se estivéssemos conversando com as narrativas, mas sem esquecer que conversas e interpretações das práticas devem vir sempre acompanhadas de posicionamentos teóricos ao virar de ponta cabeça, como uma forma de divulgar a ciência que torne nossa expressão acessível a todos os públicos.

Após a escrita do texto “Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas” Alves sentiu a necessidade retomar seus achados em uma análise crítica e se colocou no centro da discussão, questionando “Por que, então, não busquei trabalhar um quinto movimento a que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupado com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mais apropriado aos nossos cotidianos de nossas escolas” (ALVES, 2003, p. 06)<sup>46</sup>.

No quinto movimento, intitulado como *Ecce femina*, está presente a ideia de que o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são os praticantes. Para mergulhar nesses *espaçostempos* e conseguir enxergar o que há de criativo, é necessário ver o que os praticantes fazem, enxergá-los em suas potencialidades, em seus gestos, sentidos e valores. É ir além e considerar, por meio de imagens e narrativas, a necessária presença dos praticantes em nossas pesquisas.

Busca-se uma pesquisa em que os saberes mobilizados pelos praticantes, *Ecce femina* ou *Ecce homo*, sejam importantes para sua vida pessoal e profissional, incluindo experiências práticas, a arteficialidade das práticas, como a elaboração dos cibervídeos. Produzir objetos de aprendizagem condizentes com o nosso tempo, com as suas realidades, seus saberes e suas experiências de vida. Com base nos conhecimentos e nas alternativas colocadas, buscamos um entrelaçamento da Pesquisa-formação na Cibercultura com os estudos nos/dos/com os Cotidianos.

Todos os praticantes estão em situação de horizontalidade, em uma perspectiva de autoria, assim como também preveem os estudos de Boaventura de Sousa Santos (2007; 2008). No campo do conhecimento, Santos, B. (2007) destaca que a disputa epistemológica está entre o científico e o não científico, em que

---

<sup>46</sup> As datas das publicações de Alves podem estar confusas, sendo o primeiro texto de 2008 e o segundo de 2003, pois o livro “Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas” usado como referência está em sua 3ª edição.

saberes “populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas” (SANTOS, B., 2007, p. 72 e 73) acabam invisibilizados como conhecimentos mensuráveis por não se encontrarem no universo do verdadeiro ou falso da ciência.

Para o autor, não basta querer que a disposição do conhecimento científico seja igualitária, pois o sistema capitalista e o colonialismo não possibilitarão tal fato. A alternativa colocada por Santos, B. (2007; 2008) para promover a Justiça Cognitiva é a Ecologia de Saberes, buscando a credibilidade para os conhecimentos não científicos, o interconhecimento, uma “utilização contra-hegemônica”. (SANTOS, B., 2007), caminhando no mesmo sentido que os estudos nos/dos/com os Cotidianos.

Santos, B. (2008) destaca que, no cotidiano, os conhecimentos são colocados em prática, “são devolvidos à vida”. O cotidiano, segundo o autor, é o “lugar de enunciação” (p. 19). É no lidar cotidiano que identificamos fazeres e saberes, partindo de outros referenciais, mais emancipatórios, para além daquilo que é predefinido. Nesse momento, é crucial refletir sobre a aplicabilidade dos saberes que escolhemos como foco da pesquisa e se eles contribuem para a mudança na docência desses futuros professores, *Ecce femina* ou *Ecce homo*. Para que a distinção entre um saber científico/popular e um saber teórico/prático desapareça.

Assumimos tal postura, tendo como premissa principal a valorização dos saberes dos praticantes, que eles produzissem os cibervídeos a partir dos conhecimentos que possuem como cidadãos imersos na cibercultura, produtores de audiovisuais. É possível verificar com mais propriedade os passos e os usos feitos com os movimentos cotidianista e as inspirações que *sulearam* a pesquisa no diálogo com os dados e nas noções subsunçoras. Para atingir tais achados, caminhamos de acordo com um método de pesquisa, que será detalhado a seguir.

### **3.2 O método da Pesquisa-formação na Cibercultura em panorâmica**

A escolha do método está diretamente relacionada com a concepção epistemológica e metodológica do pesquisador e suas parcerias intelectuais. Além disso, o próprio objeto de estudo também é responsável por esta articulação de saberes,

até porque emerge e se institui na relação dialógica e dialética entre práticas/teorias/métodos

*Santos, E., 2014, p. 88*

A opção pelo método passou pelo perfil da pesquisadora, ativa e participativa, que pesquisa com e não sobre, que não reconhece sujeitos da pesquisa, mas praticantes ciberculturais e que entende, como Silva (2015), que as estratégias de aprendizagem emergem do compartilhamento de sentidos entre os envolvidos, originando dispositivos, que são acionados, e ambiências formativas, que são vivenciadas, resultando em registros e narrativas. Trata-se de um método de pesquisa que compreende o outro e a si mesmo em formação, percebendo sua história, sua cultura, as questões políticas e psicossociais.

Assim, vemos que o próprio progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma, que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e auto-reflexiva em seu conhecimento dos objetos (MORIN, 2005, p.29).

Morin (2005) destaca a necessidade de o observador se incluir na pesquisa, de forma autocrítica. Já Barbier (2002), a de o pesquisador ser implicado no processo. Ambas as concepções são caras para a Pesquisa-formação na cibercultura ao assumir os pressupostos nos/dos/com os cotidianos, pois, na pesquisa realizamos um mergulho profundo, de ponta cabeça, usando todos os sentidos e múltiplas fontes para formar e sermos formados. A metodologia é o conjunto da epistemologia com o método. Nesse sentido, unimos noções diversas para um *fazer docente* condizente.

Não há centralidade no docente, nos conteúdos, nas tecnologias e nem nos praticantes, a centralidade está na rede que se forma entre todas essas interlocuções. A partir dos dilemas docentes, o pesquisador produz questões de pesquisa. A pesquisa é fundante da prática docente. Ela se dá com praticantes culturais, emerge da relação que o pesquisador estabelece com a sua rede educativa.

No método da Pesquisa-formação na Cibercultura a formação é vista como um processo coletivo e a pesquisa como um rompimento das formas tradicionais ou quantitativas de pesquisar, questionando o paradigma moderno de fazer ciência. É

uma pesquisa na cibercultura, pois aciona ambiências e dispositivos na educação online, buscando compreender fenômenos da cultura ciber, no digital em rede, em mobilidade e ubiquidade.

O método parte da pesquisa da prática docente, formando e se formando com ela. Todos são investigados nesse processo. O contexto é sempre o da docência, não separando a docência da investigação acadêmica. Partimos da prática, de problemas de pesquisa e dilemas docentes, que é toda inquietação que vem da prática do professor. Emerge da relação com o aluno, das tensões das práticas curriculares e dos processos políticos, das inquietações das cenas contemporâneas e do lugar de onde o docente está falando, onde atua e produz sentido. Atravessado por redes educativas, *dentrofora* da sala de aula (SANTOS, E., 2014).

A pesquisa-formação na cibercultura aciona ambiências e dispositivos de pesquisa na educação online. Tendo em vista a prática docente inerente ao método, há a elaboração do desenho didático, que é um planejamento do diagnóstico à avaliação, passando pela idealização dos conteúdos para a disciplina, pelo percurso didático e metodológico criado pelo docente. Recorreremos, inicialmente, a alguns autores para contextualizar esse conceito primordial para a pesquisa:

Um dos temas básicos nessa formação é o desenho didático que pode ser definido como a disposição crítica de conteúdos de aprendizagem, das proposições de atividades, da avaliação e mediação da aprendizagem nos cursos via internet. Um curso online supõe apropriação dos recursos da web para dispor a trama que irá envolver aprendizes e docente em um ambiente de aprendizagem. O desenho didático supõe a estruturação dessa trama de elementos e de encaminhamentos capazes de acolher e promover a comunicação, a docência e a aprendizagem na tela do computador (BRUNO; PESCE; SILVA, 2008, p. 1).

O docente elabora o desenho didático e, como já mencionado, aciona dispositivos. O dispositivo de pesquisa configura-se na atividade para ir ao encontro da narrativa. É recomendado misturar e acionar dispositivos de acordo com a relação entre os praticantes e como o campo vai demandando, com instrumentos ciberculturais em uso pelos praticantes, que façam sentido para eles (SANTOS, E., 2016).

Assim concebida, a pesquisa-formação não promove dicotomia entre a ação de conhecer e a ação de atuar, como ocorre nas pesquisas ditas “aplicadas”, o pesquisador é coletivo, não se limita a aplicar saberes existentes. As estratégias de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos os envolvidos. Experiências de pesquisa-

formação costumam criar ambiências e dispositivos de pesquisa que fazem emergir o registro e a expressão de narrativas. Os sujeitos são incentivados a expressar suas itinerâncias formativas, promovendo muitas vezes, a troca e o compartilhamento com outros sujeitos envolvidos no processo. São exemplos de dispositivos: o diário de bordo ou itinerância, os memoriais de pesquisa, entrevistas abertas, entre outros (SILVA, 2015, p. 19).

Em poucas palavras, Silva (2015) trouxe noções importantes para a pesquisa-formação, como ambiências formativas, dispositivos de pesquisa e narrativas. A pesquisa produz dados que se materializam a partir das conversações e das práticas pedagógicas na pesquisa-formação. Nesta experiência de pesquisa na cibercultura desenvolvemos ambiências formativas online com os praticantes, deixando rastros na forma de narrativas e imagens. Rastros no atravessamento do ciberespaço, produzindo memórias formativas, momentos e acontecimentos em constante atualização, relacionados com a plasticidade das tecnologias digitais.

Os dados produzidos no campo de pesquisa são as narrativas, imagens, sons e audiovisuais. Os dispositivos são meios materiais ou intelectuais para gerar dados, são as dinâmicas elaboradas ao longo da pesquisa que promovem interações, aprendizagens e informações. Os disparadores são ações para fazer emergir o dado. O praticante também pode acionar dispositivos, como quando a turma cria um grupo para conversação em ambiente não planejado pelo pesquisador. Para que os dados venham à tona, é preciso criar ambiências formativas, o desenho didático proporciona esse movimento. Devemos analisar os dados que emergem e, com isso, produzir sentidos.

Os dispositivos refletem escolhas pedagógicas, políticas, éticas e metodológicas, acionadas pelo pesquisador para compreender os fenômenos da pesquisa. Como define Macedo, (2014, p. 43 e 44), o dispositivo é “[...] um artefato que é feito para alterar e ser alterado pela práxis dos atores envolvidos na experiência curricular, que pertence aos âmbitos, portanto, da alteração como emergência interativa humana”. Implica processos formativos, produzindo ações e narrativas pelos praticantes envolvidos, expressando noções necessárias ao pesquisador para suscitar reflexões sobre os acontecimentos que perpassam a investigação.

Após os processos educacionais, muitas narrativas emergem através de mergulhos nos cotidianos da pesquisa, diários dos praticantes, conversas cotidianas, nas interações online e em oficinas, transformando-se em dados para que o

pesquisador compreenda os fenômenos que o estavam inquietando. Esses dados, como os documentos, vídeos, imagens, sons e diversas comunicações dos sujeitos envolvidos podem ser gerados nas interfaces digitais, pois as interfaces mobilizam enunciados (SANTOS, E., 2014). Como, por exemplo, ambientes virtuais de aprendizagem ou mídias sociais, que também serão analisados.

Desses dados, manifestam-se os resultados da pesquisa, relacionados à implicação do pesquisador com a sua pesquisa e o seu objeto. O objeto refuta, é alterado, subvertido; e não se desenvolve se não houver implicação do pesquisador. Noções subsunçoras são o esforço para interpretar o que emerge do campo, o que se constrói e se aprende a partir da pesquisa, o que vem da empiria e da sua formação prévia. São noções que emergem da conversa com os dados, com a prática e com suas vivências, representam o que ficou de significativo após a pesquisa, na relação igualitária entre *prácticateoriaprática*.

Para a elaboração do desenho didático da pesquisa, houve um esforço de investigação sobre os fenômenos atuais da cibercultura, foi preciso teorizar sobre eles e entender o que está aparecendo na internet, para pensar em como utilizar esses fenômenos em uma Pesquisa-formação. Compreender a cibercultura é fundamental para uma proposta de dispositivo coerente com os tempos atuais. Por isso, procuramos mapear os fenômenos audiovisuais que estão emergindo, em especial os que apresentam características educativas. Apresentaremos o dispositivo formativo, com o desenho didático e as noções subsunçoras da pesquisa no capítulo a seguir.

#### 4 NO SET DE FILMAGEM: O DISPOSITIVO DE PESQUISA

Em tempos de digital em rede, o que significa ser professor? Não são poucos os relatos de coisas que aprendemos através do YouTube ou através de outros tantos artefatos. Os alunos não cansam de nos contar que estudaram para o vestibular vendo vídeos, eles mostram em sala as postagens de performáticos professores a ensinar física ou história, meninas demonstrando formas de fazer maquiagem ou vozes em off instruindo, em português, como se utiliza um programa norte-americano para fazer animação de vídeos, por exemplo. Como estas pessoas aprenderam a ensinar? Como aprenderam a construir narrativas audiovisuais? Como aprenderam a usar a plataforma para postar seus ensinamentos? Que vontade é essa de ensinar algo que se sabe? Como nós que assistimos conferimos a eles a autoridade de um saber e a autoridade de ensinar este saber?

*Vargas Netto, 2015, p. 77*

As questões suscitadas por Vargas Netto (2015) possibilitam reflexões sobre os usos que os praticantes ciberculturais fazem dos vídeos; de forma intuitiva e cultural, eles criam narrativas audiovisuais com diversos objetivos e propostas. Sem necessariamente ter um curso de produção audiovisual ou conhecimentos aprofundados sobre cinema, criam narrativas com linguagens próprias da cibercultura. A cultura contemporânea promoveu mudanças significativas nas práticas educacionais dos sujeitos, postar ou pesquisar tutoriais no YouTube tornou-se hábito comum, movimentando as concepções de educação e de educador.

Para educar em tempos de cibercultura e sociedade da imagem, é fundamental considerar o audiovisual, principalmente como um produto cultural, produzido em demandas exponenciais, devido às potencialidades sociotécnicas dos dispositivos móveis. De forma combinada, são acionadas as tecnologias

convergentes disponíveis nos dispositivos, com as interfaces da web 2.0 e a rede de internet popularizada.

A cibercultura promoveu uma mudança no comportamento e nos dispositivos acionados para construir aprendizagens diversas. O docente que pretende se adequar à linguagem comunicacional contemporânea e proporcionar aos praticantes experiências com mediações tecnológicas precisa considerar as características dos dispositivos e seus possíveis usos pedagógicos, estando atento à problematização das relações entre educação e tecnologia.

O cenário da pesquisa foi a disciplina Tecnologias e Educação, da Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A UERJ passa por momentos difíceis no contexto político e econômico, mas luta e resiste com a garra e as autorias daqueles que a escolheram. Os praticantes, com idade entre 18 e 42 anos, no primeiro período, possuíam alguns conhecimentos sobre os cibervídeos, pois são usuários das diversas mídias sociais que proporcionam usos audiovisuais, mas não de forma sistematizada e direcionada para a educação, como era o objetivo da pesquisa.

O cotidiano da disciplina acontecia em duas salas no 12º andar da UERJ, um prédio cinza e milimetricamente quadrado. No meio do cinza se podia ver uma sala com computadores e pontos da cor laranja; eram as cadeiras do Laboratório de Educação Online. A sala equipada com computadores conectados à internet, ar-condicionado e projetor proporcionava um ambiente ideal para a proposta tecnológica da disciplina. A outra sala utilizada era menor, mas tinha computador e um projetor, que nem sempre cooperavam, mas contornávamos os problemas com as táticas dos praticantes (CERTEAU, 1994). Como na época em que estava sentada naquelas mesmas cadeiras, como estudante, a realidade era bem diferente, só de ter uma opção como o Laboratório em plena Faculdade de Educação, tornava latente a esperança por boas trocas.

Figura 20 – Laboratório de Educação Online: o cotidiano da disciplina.



Fonte: acervo da autora.

Logo no primeiro encontro, vi aqueles rostos novos, ansiosos com tantas novidades na primeira semana de aula da graduação. Em um contexto conturbado de greve e mobilizações, o segundo semestre de 2016 preparava muitas novidades, tanto para mim quanto para eles. Os praticantes da pesquisa eram tão iniciantes quanto a pesquisadora, que estava em seu primeiro contato com o campo, com a pesquisa e com a graduação. Interagíamos, perguntando, sondando, trocando, para que todos falassem. Gosto de falar menos e ouvir mais sempre que estou em uma situação nova, mas naquele primeiro encontro, eles também queriam falar menos. Uma praticante aventurou-se e conversou mais, mostrando-se, desde o primeiro dia disponível e implicada.

Figura 21 – Fotografia da primeira aula com a turma (30 de agosto de 2016).



Fonte: acervo da autora.

Novos horizontes se abriam e a certeza de estar olhando para companheiros da pesquisa atenuava o fato de ter quase quarenta olhos assustados me encarando em silêncio, sem responder aos questionamentos sobre a relação deles, alunos tímidos e receosos, com o mundo digital ou com as tecnologias. Lá no fundo, eu também estava assim, mas sabia que teríamos uma ótima relação com o passar do tempo. Embora aquele dia não desse muitos indícios disso, a esperança e a segurança de boas mediações já se faziam presentes.

Durante a disciplina, utilizamos o ambiente virtual de aprendizagem no Moodle<sup>47</sup> da UERJ (Figura 21), um espaço formal, com o desenho didático estruturado; um grupo no Facebook<sup>48</sup> (Figura 22), espaço para promover a conversação sobre conteúdos relacionados à disciplina, mediações e informações gerais; e alguns grupos no WhatsApp<sup>49</sup> acionados pelos praticantes da pesquisa

---

<sup>47</sup> Software livre utilizado para desenvolver projetos educacionais online. Disponível em: [ead.uerj.br/ava](http://ead.uerj.br/ava) .

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/?fref=ts> .

<sup>49</sup> “WhatsApp Messenger é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.” (Wikipedia) Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> .

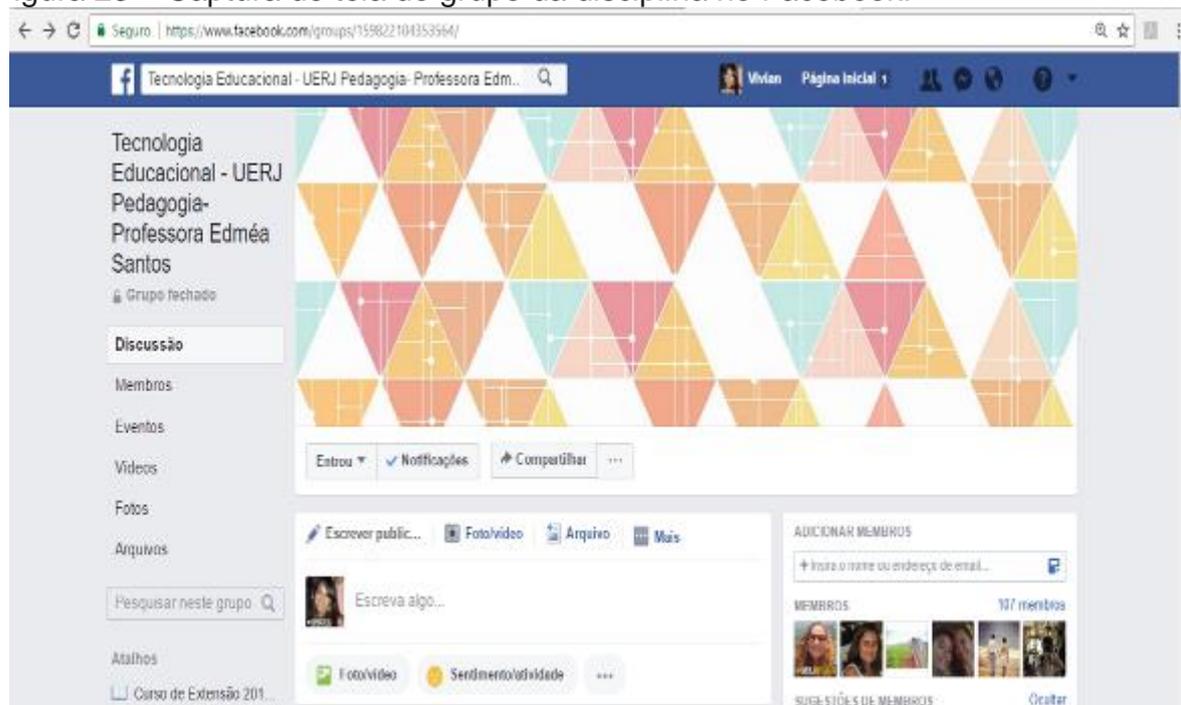
para desenvolver os trabalhos colaborativos, formados ao longo do dispositivo de pesquisa. Para um delineamento do desenho didático recorreremos à teoria dos Estilos de Aprendizagem e a atualização de Barros, os estilos de aprendizagem no espaço virtual, de que trataremos a seguir.

Figura 22 – Captura de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Moodle da UERJ.

The screenshot displays the Moodle interface for the UERJ Virtual Learning Environment. At the top, the browser address bar shows the URL [ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=463](http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=463). The page header includes the UERJ logo and navigation links such as 'Página inicial', 'Meus cursos', 'Disciplinas de Graduação', 'Faculdade de Educação', 'Tecnologias e Educação', and 'Tecnologias e Educação'. The main content area features a central graphic with the Moodle logo and a welcome message: 'Olá turma! Sejam bem-vindos!'. Below the message are four profile pictures of users: Mia, Vivian, Alessandra, and Alex. A sidebar on the right contains several widgets: 'LABORATÓRIO VIRTUAL' with an 'ENTRAR' button, 'PESQUISAR NOS FÓRUMS' with a search input and 'Pesquisa Avançada' link, 'ATIVIDADE RECENTE' showing activity from Sunday, June 18, 2017, and 'MEUS ÚLTIMOS BADGES' with two badge icons: 'Fórum - Descrição, Dúvidas e Discussão' and 'Fórum - Cópia de Produção Audiovisual'.

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=463> .

Figura 23 – Captura de tela do grupo da disciplina no Facebook.



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>.

#### 4.1 Estilos de aprendizagem em foco: múltiplos ângulos para a pesquisa

A teoria dos Estilos de Aprendizagem subsidiou a construção do desenho didático e, de acordo com os resultados obtidos, foram definidos como os gêneros de cibervídeos foram explorados. Barros (2016) valoriza a utilização da linguagem audiovisual interativa digital em processos educacionais, principalmente considerando a cultura audiovisual do aluno. A autora acrescenta que a “cultura audiovisual está além de um simples uso de tecnologias e de contato com as possibilidades multimídia do mundo moderno: é também uma questão de ambiência” (BARROS, 2016, p. 106).

A ambiência se revela no cotidiano, nas provocações aos praticantes para ações pedagógicas com audiovisuais, na tessitura dos processos formativos. Partindo dessa premissa, o desenho didático contou com atividades diversificadas, proporcionando interação do praticante com a sua realidade, uma reflexão de suas práticas e o conhecimento dos conteúdos didáticos, para os praticantes alcançarem diferentes vivências com o audiovisual, a educação online e a pesquisa-formação na cibercultura.

É importante destacar que partimos do pressuposto de que não existe uma figura mais importante do que a outra no processo educacional. Estamos todos conectados em rede. Há uma relação dialógica e interativa entre o docente, o discente, o meio e as interfaces contemporâneas, das tecnologias comunicacionais. Nenhuma delas se destaca sempre, mas em determinados contextos. É importante saber como o aluno aprende (razão para que analisemos os estilos de aprendizagem). Entretanto, é igualmente importante entender como as interfaces tecnológicas afetam a cibercultura e a educação.

Existem algumas teorias de estilos de aprendizagem, com modelos e resultados diferentes. Como, por exemplo, dos hemisférios cerebrais, das inteligências múltiplas e segundo o modo de processar a informação. Partimos dos conceitos de Allonso, Gallego e Honey (2002), discutidos por Barros (2016), trabalho em que os estilos de aprendizagem também são analisados com a finalidade de proporcionar condições para que o professor conheça os diferentes estilos cognitivos do seu aluno e crie ambiências formativas sintonizadas com suas preferências de aprendizagem.

Fundamentados na psicologia da educação e em teóricos como Wallon, Piaget, Vygotsky, Skinner, Bruner, Gagné e Papert, os estilos de aprendizagem são conclusões sobre como as pessoas reagem frente às novas informações e “rasgos cognitivos, afetivos e fisiológicos, que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem” (BARROS, 2016, p. 54). Os precursores dessa abordagem foram Kolb e Goldman (1973), que identificavam os estilos de aprendizagem como aspecto resultante das comunicações entre o biológico, o ambiental e a aprendizagem experiencial (GORDÓN, 2016). Os estilos de aprendizagem também podem ser conceituados como:

A partir da revisão da literatura realizada, infere-se que um estilo de aprendizagem envolve todo um conjunto de características orgânico-fisiológicas, pedagógicas, contextuais, históricas e socioculturais, cognitivas, processuais, afetivas e atitudinais que estão relacionadas para determinar as formas como acontecem as interações causa-efeito, para explicar como respondem a seus contextos de aprendizagem. Um estilo de aprendizagem envolve maneiras diferentes sobre como o sujeito cognoscente apreende a realidade, acarretando uma série de ferramentas, métodos, técnicas,

procedimentos, atitudes, habilidades e ações que uma pessoa emprega no processo de aprendizagem (GORDÓN, 2016, p. 167)<sup>50</sup>.

Ou seja, o estilo de aprendizagem congrega características pessoais dos sujeitos em situações educacionais, elucidando como respondem a seus estímulos de aprendizagem e principalmente, quais são as características de cada estilo e quais são as ações que cada um desenvolve para aprender de forma significativa. Com base em tais informações, o docente pode desenvolver metodologias apropriadas e individualizadas, pois cada indivíduo desenvolve técnicas e métodos para aprender, cada pessoa é única em seus processos de significação, motivação e interesses, desenvolvendo estratégias e procedimentos diferentes.

De acordo com Allonso, Gallego e Honey (2002, apud BARROS, 2016, p. 54) existem quatro estilos definidos: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. As pessoas com características do estilo ativo são ágeis, entusiasmadas por tarefas novas e experiências. Já os indivíduos de estilo reflexivo, são observadores, prudentes, “conscientes, receptivos, analíticos e exaustivos” (BARROS, 2016, p. 55). Os de estilo teórico são perfeccionistas, profundos, gostam de analisar e sintetizar. E, por fim, o de estilo pragmático são “experimentadores, práticos, diretos, eficazes e realistas” (BARROS, 2016, p. 55 e 56).

Barros (2016) acrescentou aos estudos sobre os estilos de aprendizagem questões como o virtual e as tecnologias online. Diante da importância do espaço virtual, do pensamento em rede e das tecnologias aplicadas à educação na sociedade contemporânea, a autora atualizou o conceito e analisou “os estilos de uso do espaço virtual para o processo de ensino e aprendizagem” (2016, p. 79). Para tanto, desenvolveu um questionário<sup>51</sup> com perguntas relacionadas às formas de aprendizagem, de pensamento e os elementos-chave no espaço virtual, com o objetivo de identificar perfis de usuário do espaço virtual, “caracterizar os elementos

---

<sup>50</sup> Tradução da autora. No original: “De la revisión bibliográfica realizada, se desprende que un estilo de aprendizaje involucra a todo un conjunto de características orgánicofisiológicas, pedagógicas, contextuales-histórico-socio-culturales, cognitivas, procedimentales, afectivas, actitudinales que son referentes para determinar las formas cómo se dan a conocer las interacciones causa-efecto, para explicar cómo responden a sus contextos de aprendizaje. Un estilo de aprendizaje involucra distintas formas sobre cómo el sujeto cognoscente aprehende la realidad, conlleva una serie de herramientas, métodos, técnicas, procedimientos, actitudes, aptitudes y acciones que emplea una persona en el proceso de aprendizaje.”

<sup>51</sup> Os questionários estão disponíveis no final do texto, anexos A e B.

que podem ser convertidos em ações pedagógicas; e definir os estilos de uso do espaço virtual” (2016, p. 125).

Barros destaca como eixos das variáveis: tempo e espaço, linguagem, interatividade e facilidade de acesso ao conhecimento. Segundo ela, “as variáveis de construção do questionário se estabeleceram considerando as divisões dos estilos de aprendizagem e as características do virtual, convertidos em verbos de ação” (BARROS, 2016, p. 126). Apresentamos a seguir as ações que, segundo Barros (2016, p. 129) caracterizam cada estilo no ambiente virtual:

- Estilo Ativo: “buscar, participar, aceder encontrar e localizar”.
- Estilo Reflexivo: “investigar, analisar, observar, interpretar e adquirir”.
- Estilo Teórico: “planejar, estruturar, construir, organizar e selecionar”.
- Estilo Pragmático: “usar, realizar, elaborar, praticar e experimentar”.

Após aplicação do questionário desenvolvido, a autora constatou “que a aprendizagem no virtual ocorre de uma forma ampla, detalhista e, basicamente, por uma mescla de percepções e formas particulares, e a ambiência de uso das tecnologias” (BARROS, 2016, p. 130). E caracterizou a existência de quatro tendências de uso do espaço virtual: participativo (contato com grupos online para diversos fins), busca e pesquisa (o elemento central para a aprendizagem é a pesquisa online), estruturação e planejamento (necessidade de desenvolver atividades de elaboração de conteúdo e planejamento online) e ação concreta e produção no espaço virtual (realização de serviços online e de forma ágil).

Ao buscar compreender as preferências, as tendências e como os alunos gerenciam o processo educativo, o docente pode encontrar estratégias de ensino mais específicas e dirigidas às necessidades do seu público, diversificando atividades e promovendo momentos educativos prazerosos. Ao desenvolver um desenho didático preocupadas com tais fatores, tendemos a reavaliar nossa práxis docente, como sugere Górdon (2016):

Outra ideia-chave na estruturação deste artigo é que a aplicação de estilos de aprendizagem favorece a relação docente-práxis. É importante que o docente compreenda a forma como os alunos conseguem processar a informação, compreender, assimilar, estruturar e aplicar os conteúdos; a maneira em que formam e utilizam conceitos; o modo como interpretam a

informação, resolvem os problemas, selecionam o meio de representação (p. 167)<sup>52</sup>.

A ressignificação da práxis docente ocorre no sentido de reorganizar, além do desenho didático da disciplina ou do curso, o seu *saberfazer* diário, os *espaçostempos* educativos, os *entrelugares* cotidianos, os conteúdos selecionados, os dispositivos acionados, as metodologias empregadas e avaliações adequadas. A fim de comunicar as experiências de aprendizagem de forma colaborativa e metacognitiva, já que, com os resultados dos questionários, o aluno passa a conhecer melhor a forma como aprende, podendo desenvolver técnicas e tomar decisões acertadas.

Para a construção de uma proposta de atividade, serão considerados o questionário de estilos de aprendizagem (que contém 80 itens, com 20 para cada estilo), o de estilo no espaço virtual (que contém 40 itens, com 10 para cada estilo). O disparador foi retirado do livro de Barros (2016) e inserido em um site de perguntas e respostas<sup>53</sup>. O praticante responde a apenas uma opção entre “Sim” e “Não” para cada item. As questões são embaralhadas automaticamente para não haver vício nas respostas. A pontuação de cada pessoa em cada estilo de aprendizagem é obtida através da soma de respostas Sim.

Os resultados são gerados automaticamente pelo site e o respondente recebe uma síntese das características do seu estilo. A forma de compartilhamento acontece como o praticante desejar, porém solicitei aos praticantes que informassem no grupo do Facebook para concentrar as informações (Figura 23).

---

<sup>52</sup> Tradução da autora. No original: “Otra idea directriz en la estructuración de este artículo es que la aplicación de los estilos de aprendizaje favorece la relación docente-praxis. Es importante que el docente comprenda la forma en que sus estudiantes logran procesar la información, comprender, asimilar, estructurar y aplicar los contenidos; la manera en que forman y utilizan conceptos; el modo en que interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan los medios de representación.”

<sup>53</sup> Disponíveis em: <https://www.playbuzz.com/ciberpesquisaf10/qual-seu-estilo-de-aprendizagem> e <https://www.playbuzz.com/ciberpesquisaf10/question-rio-que-identifica-o-perfil-de-uso-do-espao-virtual>

Figura 24 – Local para compartilhamento do resultado dos estilos de aprendizagem.

 **Vivian Martins** compartilhou um link no grupo Tecnologia Educacional - UERJ Pedagogia- Professora Edméa Santos.

Queridos, compartilho os dois questionários de estilos de aprendizagem que comentei na aula passada e um avatar explicando do que se trata.

<http://www.voki.com/site/pickup...>

<https://www.playbuzz.com/ci.../qual-seu-estilo-de-aprendizagem...>

Ver mais



**Questionário de Estilos de Aprendizagem**

Este formulário está desenhado para conhecer seu estilo de aprendizagem. O questionário é anônimo e não existem respostas corretas ou incorretas. Autoras: Catalina M. Alonso e Daniela Melarê. Questionário extraído do livro "Estilos de..."

PLAYBUZZ.COM

11 curtidas · 15 comentários · 1 compartilhamento

 Curtir  Comentar  Compartilhar

 Rosemary Santos, Thainá Souto e outras 9 pessoas

1 compartilhamento

 **Vivian Martins** O meu resultado deu Pragmático e Ativo no virtual.  
Curtir · Responder

 **Yasmin Oliveira** O meu resultado deu Reflexivo e Ativo no virtual  
Curtir · Responder ·  1

 **Vivian Martins** Obrigada, Yasmin. 😊  
Curtir · Responder

 **Rhayany Santos** O meu resultado deu Reflexivo e Ativo no virtual  
Curtir · Responder ·  2

 **Vivian Martins** Obrigada, Rhayany. 😊  
Curtir · Responder ·  1

 **Rhayany Santos** 😊  
Curtir · Responder

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>.

Para não priorizar um estilo sobre outro, as atividades foram elaboradas considerando todos os resultados, pois a turma não apresentou unanimidade, como se pode verificar a seguir:

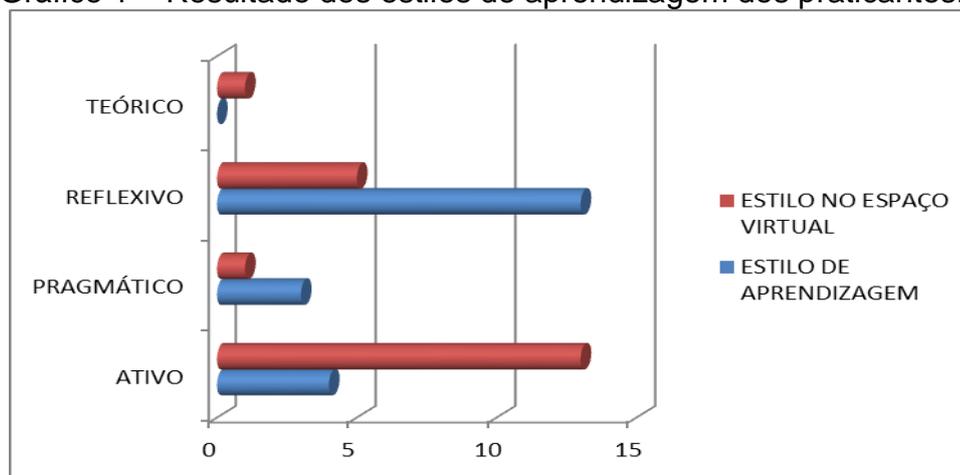
Quadro 9 – Resultado dos estilos de aprendizagem dos praticantes.

<b>NOME<sup>54</sup></b>	<b>ESTILO DE APRENDIZAGEM</b>	<b>ESTILO NO ESPAÇO VIRTUAL</b>
Anne Soares	Reflexivo	Ativo
Izamara Cinquinis	Pragmático	Pragmático
Jennifer Xavier	Pragmático	Ativo
Josiane Andrade	Ativo	Reflexivo
Márcia de Paula	Reflexivo	Ativo
Maria Antonia	Reflexivo	Reflexivo
Matheus Monteiro	Ativo	Reflexivo
Mônica Boanafina	Reflexivo	Ativo
Monique Félix	Ativo	Ativo
Natália Nobre	Reflexivo	Ativo
Pâmela Espíndola	Reflexivo	Ativo
Patrícia Araújo	Pragmático	Ativo
Paula Amaral	Reflexivo	Teórico
Rhayany Santos	Reflexivo	Ativo
Shênia Martins	Reflexivo	Reflexivo
Talita Pereira	Ativo	Reflexivo
Thainá Souto	Reflexivo	Ativo
Thuany Nascimento	Reflexivo	Ativo
Yasmin Cardoso	Reflexivo	Ativo
Yasmin Oliveira	Reflexivo	Ativo

Fonte: elaborado pela autora.

<sup>54</sup> Os praticantes da pesquisa concordaram em ter seus nomes expostos na dissertação, por meio do Termo de consentimento e participação em pesquisa.

Gráfico 1 – Resultado dos estilos de aprendizagem dos praticantes.



Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados mostraram que os praticantes possuem estilos semelhantes. No estilo de aprendizagem, dos 20 praticantes, 13 são reflexivos no estilo de aprendizagem e 13 são ativos no espaço virtual, demonstrando um resultado curioso frente à linearidade de estilo para praticantes inscritos na disciplina. Como falamos sobre Tecnologias e Educação, o fato de o perfil dos praticantes ser ativo no espaço virtual é condizente com os conhecimentos da área.

De acordo com Barros (2016, p.55), os de o perfil reflexivo atualizam e analisam dados, estudam e refletem antes de concluir um pensamento. Gostam de observar e ponderar. Como o resultado da análise dos estilos de aprendizagem não apresentou o estilo reflexivo como único, serão considerados outros resultados para pensar em atividades que contemplem a todos.

Entre os estilos de aprendizagem, o estilo ativo foi o resultado de quatro praticantes. As pessoas que apresentam características prioritárias deste estilo gostam de novas experiências e atividades desafiadoras. O estilo pragmático foi apresentado como resultado de três praticantes, que aplicam ideias, são realistas, experimentadores, práticos, diretos e eficazes. Nenhum praticante apresentou o estilo teórico como resultado. Dessa forma, não foram priorizadas atividades de estruturas, produção de hipóteses e conceituações.

No espaço virtual, foi encontrado um resultado significativo de estilo ativo (87,5%). Para esse perfil, são indicadas atividades como busca de informações, participações em fóruns e comunidades, considerando que o estilo ativo no virtual procuram encontros, inovações e atualizações. Cinco praticantes apresentaram estilo reflexivo (atividades relacionadas com o pensamento e aspectos psicológicos),

um estilo teórico com “ações diretamente relacionadas com o planejamento, estratégias, projetos e aspectos sociais” e um estilo pragmático, para quem “viabilizar com rapidez é um dos eixos centrais desse estilo de uso; utilizar o espaço virtual como um espaço de ação e produção” (Barros, 2016, p.129).

Diante do exposto, o desenho didático mais adequado contaria com atividades como pesquisas e criações em grupo, utilizando fóruns ou comunidades virtuais para a construção colaborativa, com temáticas instigantes e inovadoras. O desenho didático selecionou diversas atividades, para que os praticantes alcançassem vivências com o audiovisual e os recursos da educação online. Atividades que priorizassem experiências e um planejamento sólido, devendo considerar um tempo entre a proposição da atividade e a apresentação do trabalho, para que considerassem todas as alternativas possíveis antes da realização.

O docente que conhece e aplica a teoria dos estilos de aprendizagem proporciona aos alunos ambiências e usos tecnológicos adequados, promovendo aprendizagens significativas de acordo com a individualidade e o contexto no qual está inserido. As diferentes formas com que os alunos podem aprender envolvem fatores pessoais e diversos. Então o docente que aciona tais dispositivos para conhecer melhor sua turma caminha no sentido da inclusão e da colaboração.

A teoria dos estilos de aprendizagem apresenta potencialidades tanto para docentes quanto para alunos. Para o docente, por apresentar as características de cada estilo e por permitir o desenvolvimento de metodologias possíveis a partir a partir dos Estilos de Aprendizagem e dos Estilos de Aprendizagem no Espaço Virtual, pode ser adaptada para a Educação Online. Para os alunos, por promover o seu autoconhecimento, uma metacognição, já que, a partir dos resultados expostos, eles poderão conhecer os caminhos mais assertivos a percorrer, sabendo quais as estratégias adotar para uma aprendizagem significativa.

Com base nos resultados dos questionários, desenvolvemos um dispositivo que proporcionasse um espaço de ação e produção, inovações, atualizações e planejamentos, coerentes com os estilos de aprendizagem da turma. A Oficina de Produção de Cibervídeos priorizou os vídeos como dispositivo de aprendizagens múltiplas, mostrando a potência que a linguagem audiovisual tem na educação contemporânea. Sobre o desenho didático do dispositivo serão as próximas considerações.

## 4.2 O desenho didático da Oficina de Produção de Cibervídeos

A pesquisa é sempre um ato criativo, resultante de uma construção artesanal, pois requer escolhas de matrizes teóricas e arranjos metodológicos que vão compor o caminho da investigação e análise

*Spink et al., 2014, p.231*

Ao pensar a docência Barbosa (apud BORBA, 1997) conclui que a questão principal para a educação brasileira é o despertar dos alunos de Pedagogia para a criação. “É comum encontrarmos alunos, nos últimos semestres do curso de Pedagogia, com visível desânimo, descrédito e incapacidade de reação perante o fazer educativo” (BARBOSA, apud BORBA, 1997, p. 10). E coloca o professor-sujeito-cidadão-século XXI como opção, uma vez que se apresenta como um sujeito em constante questionamento, “pesquisador do mundo em transformações abruptas” (p. 12), autorizado a produzir uma obra criativa e singular para os novos tempos e a nova escola que se apresenta. É esse professor que queremos formar a partir das nossas práticas educativas, docentes ávidos por novidades e que se autorizam a elaborar e produzir audiovisuais em tempos de cibercultura.

A proposta para a pesquisa foi a Oficina de Produção de Cibervídeos, em que produzimos os cibervídeos, de forma a compreender os saberes mobilizados para a sua construção, as possíveis aplicações de cada um na educação online e os processos de implicação e autorização dos praticantes na produção audiovisual. Para a construção da oficina, mapeamos e aprofundamos conhecimentos a respeito dos cibervídeos detalhados anteriormente e seguimos os objetivos a seguir:

- Identificar os diferentes gêneros de cibervídeos;
- Editar o recurso produzido através dos softwares indicados;
- Divulgar, por meio do grupo da disciplina no Facebook, o resultado do trabalho; e
- Apresentar um relato de experiência sobre as implicações, as dificuldades e os êxitos obtidos na produção do audiovisual.

Apesar da rota de navegação aberta às mudanças que a correnteza promove, possuíamos um propósito e um dispositivo a ser acionado: a Oficina de Produção de Cibervídeos. A partir desse dispositivo, construído para alcançar os objetivos da pesquisa, emergiram as noções que contribuíram para compreender os fenômenos envolvendo os cibervídeos.

Os praticantes aprofundaram os conhecimentos sobre mídia, multimídia, hipermídia. “Educar para a mídia”, “educar por meio da mídia” e “educar com a mídia”<sup>55</sup> e, mais especificamente, os cibervídeos. Com o advento da cibercultura, a disseminação de imagens dinâmicas e estáticas tomou um vulto grandioso. A internet possibilitou o compartilhamento de mídias digitais e estimulou a utilização de redes sociais, como o YouTube, o Instagram, o Facebook e o Snapchat, por exemplo.

O professor-praticante precisa desmistificar o uso das tecnologias digitais na cibercultura e estar em formação constante para utilizar as potencialidades da web 2.0 e dos recursos multimídia disponíveis, a fim de proporcionar as melhores condições de aprendizagem aos seus alunos. Levando em consideração as práticas sociais que nos cercam e a necessidade de formar *produtoresleitores* de diferentes mídias oriundas da cibercultura, em especial os audiovisuais.

A Oficina foi desenvolvida no período de 06 de outubro a 15 de dezembro de 2016. Ao longo desse período, outras atividades externas à oficina foram realizadas, ou seja, nem todos os encontros da disciplina Tecnologias e Educação que ocorreram nestes meses foram relacionados ao audiovisual ou à oficina. Após o primeiro encontro com foco na Oficina, no dia 06 de outubro, outras aulas foram inseridas, com temas diversos. Desta forma, proporcionaríamos tempo de planejamento e elaboração aos praticantes (dois meses), de acordo com os resultados das análises dos estilos de aprendizagem. Sobre o dispositivo de pesquisa especificamente, contamos com sete encontros:

---

<sup>55</sup> DUARTE, Rosália.; ELEÁ, Ileana. Mídia-educação: teoria e prática. In: SANTOS, Edméa (org.). **Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância**. Rio de Janeiro: LTC, 2016, p. 3-17.

- No primeiro encontro da oficina, ministramos uma aula<sup>56</sup> sobre os gêneros de cibervídeos, em que detalhamos as características técnicas e pedagógicas de cada um, dialogando com os praticantes no sentido de explorar o que eles já sabiam e a impressão deles sobre a temática.
- O segundo encontro teve como objetivo proporcionar conhecimentos sobre roteiro, em que uma professora convidada, Tania Lucía Maddalena<sup>57</sup>, esclareceu os pontos principais para a roteirização necessária à gravação audiovisual.
- E no terceiro, a proposta foi mediar as produções audiovisuais, contribuindo com a elaboração do roteiro, do planejamento para a gravação e orientações técnicas sobre a produção, como, por exemplo, com quais interfaces poderiam realizar a videoconferência.

Os outros quatro encontros foram destinados à apresentação dos cibervídeos produzidos e a uma conversa posterior, com a finalidade de compreender os objetivos do dispositivo de pesquisa, citados anteriormente. Com interações realizadas online, debatemos em fórum específico a aplicabilidade dos cibervídeos na educação. As conversas foram gravadas e os vídeos originários do campo de pesquisa foram analisados posteriormente. A opção pelas videografações deu-se por possibilitarem a avaliação de um acontecimento quantas vezes forem necessárias, no momento exato de sua ocorrência.

Ao longo das aulas, não foi prioridade formar os praticantes para avançadas competências estéticas e as linguagens do audiovisual, edição, programação ou produção. “De qualquer forma, nunca se pode dizer que o recurso esteja ‘errado’, pois não existe, em lugar algum, uma tábua de valores, uma gramática normativa que estabeleça o que se pode e o que não se pode fazer em vídeo”, sustenta Machado, (1997, p. 190). As regras da linguagem audiovisual não são tão exatas e sistemáticas quanto as de uma linguagem falada ou escrita, de uma gramática. Por isso, não se pretendeu abordar a linguagem audiovisual de forma aprofundada para a turma. Os praticantes usariam as astúcias cotidianas, de produtores e

---

<sup>56</sup> Disponível em: <https://prezi.com/xokqbifkavfo/uerj-tecnologias-e-educacao> .

<sup>57</sup> Mais informações em: <http://docenciaonline.pro.br/moodle/course/view.php?id=86> .

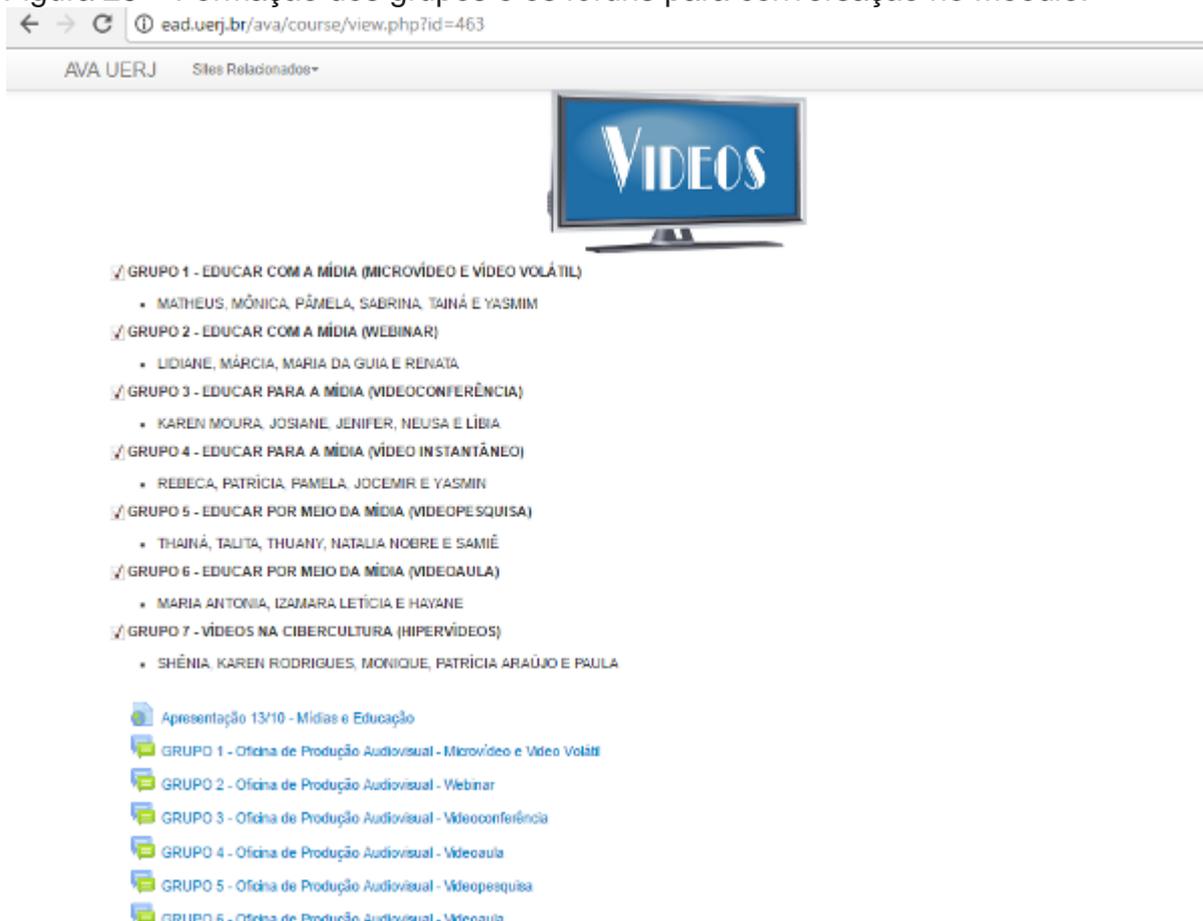
consumidores dos vídeos na internet. A gramática dos meios audiovisuais seria subvertida pela explosão criativa e pelas práticas autônomas dos praticantes.

A questão de uma linguagem “natural” ou “específica” para o vídeo nunca encontrou um terreno muito fértil para germinar e, se alguém tentasse enfrentá-la com seriedade, muito breve se desencorajaria diante da descomunal diversidade de experiências (MACHADO, 1997, p. 192).

Apostando nas múltiplas experiências com os vídeos, de trocas e colaboração que seriam vivenciadas, foram formados grupos para a elaboração dos cibervídeos (Figura 23). Cada grupo ficou responsável por elaborar um gênero, a produção ocorreu em seis grupos de aproximadamente cinco pessoas, para dar conta de desenvolver o hipervídeo, o microvídeo, a videoaula, a videoconferência, o vídeo instantâneo, o vídeo volátil e o webinar. O microvídeo e vídeo volátil ficaram para o mesmo grupo, tendo em vista a sua característica temporal, de curta duração, diferente de uma videoaula ou uma videoconferência, por exemplo. Assim, tornamos o trabalho mais igualitário entre os grupos e coerente com os resultados da análise dos estilos de aprendizagem.

Solicitei aos grupos que criassem outros dispositivos de conversação que me inserissem para uma intervenção no planejamento e na elaboração da atividade e também para ler as narrativas que emergiram e as dificuldades obtidas na elaboração dos vídeos. “Muitas vezes é necessário que haja intervenção para assegurar ao grupo que não há certo ou errado e que a diversidade de ideias e posicionamentos pode e deve ser expressa”, ensinam Spink et al. (2014, p. 77). Só consegui sucesso na etapa final, pois, no início a turma resistiu a me inserir nos dispositivos criados por eles. Isso só mudou do meio para o final da Oficina.

Figura 25 – Formação dos grupos e os fóruns para conversação no Moodle.



The screenshot shows a Moodle course page with a browser address bar displaying 'ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=463'. The page header includes 'AVA UERJ' and 'Sites Relacionados'. A central graphic of a television set displays the word 'VIDEOS'. Below this, a list of seven groups is shown, each with a checkmark icon and a list of members:

- ✓ GRUPO 1 - EDUCAR COM A MÍDIA (MICROVÍDEO E VÍDEO VOLÁTIL)
  - MATHEUS, MÔNICA, PÂMELA, SABRINA, TAINÁ E YASMIM
- ✓ GRUPO 2 - EDUCAR COM A MÍDIA (WEBINAR)
  - LIDIANE, MÁRCIA, MARIA DA GUIA E RENATA
- ✓ GRUPO 3 - EDUCAR PARA A MÍDIA (VIDEOCONFERÊNCIA)
  - KAREN MOURA, JOSIANE, JENIFER, NEUSA E LÍBIA
- ✓ GRUPO 4 - EDUCAR PARA A MÍDIA (VÍDEO INSTANTÂNEO)
  - REBECA, PATRÍCIA, PAMELA, JOCEMIR E YASMIN
- ✓ GRUPO 5 - EDUCAR POR MEIO DA MÍDIA (VIDEOPEQUISA)
  - THAINÁ, TALITA, THUANY, NATÁLIA NOBRE E SAMIÊ
- ✓ GRUPO 6 - EDUCAR POR MEIO DA MÍDIA (VIDEOAULA)
  - MARIA ANTONIA, IZAMARA LETÍCIA E HAYANE
- ✓ GRUPO 7 - VÍDEOS NA CIBERCULTURA (HIPERVÍDEOS)
  - SHÊNIA, KAREN RODRIGUES, MONIQUE, PATRÍCIA ARAÚJO E PAULA

Below the groups list, there are several folder icons representing sub-sections:

- Apresentação 13/10 - Mídias e Educação
- GRUPO 1 - Oficina de Produção Audiovisual - Microvídeo e Vídeo Volátil
- GRUPO 2 - Oficina de Produção Audiovisual - Webinar
- GRUPO 3 - Oficina de Produção Audiovisual - Videoconferência
- GRUPO 4 - Oficina de Produção Audiovisual - Videoaula
- GRUPO 5 - Oficina de Produção Audiovisual - Videopesquisa
- GRUPO 6 - Oficina de Produção Audiovisual - Videoaula

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=463> .

Com a turma dividida em grupos, surge a diversidade de opiniões, privilegiando a união de características e potencialidades individuais. A formação de grupos parte das concepções de pesquisa de Spink et al. (2014, p. 79):

Portanto, os grupos são situações sociais que permitem uma diversidade de argumentos e posicionamentos que, quando analisados, possibilitam ao/à pesquisador/a uma leitura ampla do diversos argumentos usados em relação a um tema, a posicionamentos, a processos de produção de sentidos, de construção de conhecimentos e de opiniões individuais ou coletivas.

Os grupos potencializam as multiplicidades de opiniões, tornando os dados de pesquisa mais ricos e as interações mais potentes. Estas serão realizadas através de chats, fóruns disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem e grupos do WhatsApp que foram acionados pelos praticantes. As conversas geradas nessas interfaces são os dados da pesquisa e foram guardadas.

O seminário final contou com a demonstração da criação, a explicação dos passos da realização do trabalho e as aplicações educacionais possíveis para o cibervídeo realizado. Após a apresentação, conversamos sobre como os praticantes se implicaram ao produzir vídeos que promoveram mudanças em práticas educacionais, quais saberes foram acionados ao longo da produção dos vídeos e o que os marcou ao longo da disciplina. Foi a forma encontrada para entender questões subjetivas do processo e procurar respostas para as questões norteadoras da pesquisa.

#### 4.3 Dialogando com os dados: entre o *plongée* e o *contra-plongée*<sup>58</sup>

Há diferentes modos de fazer pesquisa no cotidiano, utilizamos ao longo da Ciberpesquisa-formação o mergulho, verticalizando na pesquisa em uma imersão profunda utilizando todos os sentidos; o diário compartilhado do pesquisador e dos praticantes para um exercício de sistematização, elaboração textual e memória; a dialogia da pesquisa com grupos; das narrativas textuais (as narrativas textuais foram originadas do ambiente virtual de aprendizagem da disciplina, um espaço formal, com o desenho didático estruturado e muitos espaços para interatividade); e análises de videograções do campo de pesquisa e dos vídeos produzidos pelos grupos como resultado da oficina. Todas serão abordadas, mas iniciaremos com a análise dos diários.

Porque o escrito pode ser lido, relido e portanto objeto de uma reflexão, de uma análise [...] Colocar o vivido em palavras, construir uma distância com relação a esse vivido... permite ver em nós o que é da ordem do desejado, do projeto. [...] Consiste em escrever no dia a dia como num diário de pequenos fatos organizados em torno de um vivido, dentro de uma instituição: seu trabalho, sua conjugalidade, sua relação a uma criança, sua relação com uma pesquisa, sua relação consigo mesmo, etc. [...] (BORBA, 1997, p. 22).

---

<sup>58</sup> Em francês *plongée* significa mergulho. “*Plongée* e *Contra Plongée* são dois clássicos tipos de planos, ou ainda, de enquadramento, são largamente utilizados no cinema e também em curtas metragens. Ambos os métodos de enquadramento são definidos pela altura da câmera em relação ao foco principal da cena.” Disponível em: <http://belaartecinema.blogspot.com.br/2013/10/o-que-e-plongee-e-contra-plogee.html> . Acesso em: 14 ago. 2017

Destacaremos o dispositivo *diário compartilhado*, que contribuirá para a análise do campo e das dinâmicas desenvolvidas em aula. Os diários continham a narrativa de cada encontro, de forma mais detalhada possível, e eram compartilhados com a turma em um fórum específico para esse fim no ambiente virtual de aprendizagem. Um praticante escrevia um diário por encontro e lia na aula seguinte. Muitos gravavam e transcreviam o conteúdo, outros anotavam os pontos principais e depois desenvolviam, mas a proposta foi que eles fizessem com o maior detalhamento possível.

O diário online permite mobilizar uma pluralidade de registros e gêneros variados de discursos. Dessa forma, os dispositivos não se configuraram como ferramentas apenas para coletar dados, concebendo os sujeitos da pesquisa como meros objetos a serem pesquisados. O praticante na pesquisa-formação é o ser humano que tem voz – não reconhecemos sujeitos da pesquisa, mas praticantes ciberculturais, onde a aprendizagem emerge do compartilhamento de sentidos. Não fiz diferenciação entre o diário de campo da pesquisa e a produção de narrativas pelos praticantes. Associando-os, vejo como complementares, um *diário compartilhado*.

Em um encontro, combinamos que o diário de aula seria realizado por mim, para eles conhecerem como é um diário de campo de pesquisador. A conversa era importante para que os praticantes valorizassem a proposta desenhada para o diário compartilhado. Identificamos na troca descompromissada e na confiança mútua uma boa saída para diminuir a relação docente e discente, fundamental para uma ciberpesquisa-formação.

Após a leitura, solicitei que eles acrescentassem mais detalhes, de fatos que eles lembravam, de frases que tinham falado e reações sobre o filme a que assistimos na aula anterior. Eles contribuíram com o seu olhar sobre o encontro, com muitos detalhes que eu não havia observado, mas que para eles eram importantes. Como no encontro anterior, após o filme, não dispomos de um tempo adequado para debater; aproveitamos a atividade do diário compartilhado para trocar impressões sobre o filme, que ele estava relacionado com os conteúdos da disciplina e percepções da proposta didática.

O diário de campo era um pouco diferente do que eles produziam, pois possuía outra intencionalidade, a produção de intensidades e de experiências: “Inscreve-se nele a intensidade de nossas impressões; traça-se um mapa de

intensidades em um movimento sinuoso de ir e vir às anotações; e é esse processo que nomeamos de pesquisa.” (SPINK ET AL., 2014, p. 280) A opção pelo compartilhamento das anotações em diário de campo foi para proporcionar experiências, tanto para eles, quanto para mim. Esse acontecimento da pesquisa destacou o fato de não ir a campo para colher ou registrar informações, uma opção de pesquisa mais próxima da imersão, do mergulho no campo e nos dados que emergem, como é explicado a seguir:

“Anotações”, “inscrições” ou quaisquer termos e expressões que se queira usar... o que precisa ficar claro é que o produto de uma observação, para nós, é mais do que uma forma de “atualizar” ou “representar” graficamente uma experiência. É, sim, a inauguração de outra(s) (SPINK ET AL., 2014, p. 281).

A inauguração de outras experiências, como destacam os autores, era o principal objetivo da proposta. O diário construído por eles era um resumo para os que não estavam na aula, a memória das práticas desenvolvidas e o exercício formativo na construção textual, nas narrativas e no diálogo com o outro. Como podemos ver no trecho destacado a seguir:

Natália Nobre: A aula do dia 06 de outubro, quinta feira, foi ministrada por Vivian, uma das mestrandas da professora Edméa. A aula teve um ar mais descontraído e com muito diálogo. No início tivemos um problema com o projetor e fomos nos sentar mais próximas ao computador, para que pudéssemos ver o slide que ela tinha preparado. Vivian nos perguntou o que pensávamos sobre o Audiovisual na cibercultura e todas ficamos sem respostas, dando início a um debate. Citamos diversas redes sociais que utilizam o audiovisual e comentamos sobre o público de cada uma delas. Demos o exemplo do Facebook, que se popularizou bastante nos últimos tempos, pois agora a maioria da população já possui uma conta, das crianças até os adultos. Diferente do Snapchat que é habitado em sua maioria por um público mais jovem. Após esse debate, ela nos convidou a refletir sobre o uso dessas mídias para fins educacionais, que é o que estudamos. Ela nos deu alguns exemplos que ela estuda em sua pesquisa de mestrado. Todos esses exemplos potencializam a produção de sentidos, porque utilizamos a visão, a audição... E nos faz refletir que a cultura de hoje é mediada pelo digital em rede, pois quase tudo que fazemos é compartilhado na internet e agora isso nos ajuda na educação. Enfim, essa aula nos acrescentou muito como futuras pedagogas, pois nos fez pensar nas atividades pedagógicas que podem ser feitas com esses vídeos, como atrairíamos nossos alunos e como esses métodos potencializam as aulas.

Do relato da Praticante Natália Nobre identifiquei questões importantes no tratamento do audiovisual em uma turma de futuros pedagogos, como, por exemplo: a utilização das mídias sociais para fins educacionais, a produção de sentidos que os audiovisuais afloram e podem potencializar a aprendizagem, a cultura mediada

pelo digital em rede, a educação acompanhando as mudanças contemporâneas e as atividades pedagógicas que os docentes podem elaborar para incrementar as suas aulas.

O diário dos praticantes era relacionado com os conteúdos do diário de pesquisa, como uma forma de avaliar as práticas desenvolvidas. Aprendi bastante com os relatos deles e pude observar a pesquisa por outro ângulo, para melhorar pontos e intensificar outros que estavam dando certo, com uma avaliação constante e não somente ao final, como ocorre na avaliação geral da disciplina, por exemplo. Longe de ser um resultado definitivo, pois a pesquisa ainda estava em andamento, mas indícios são deixados para uma análise contínua e colaborativa.

Destaco a narrativa da Praticante Natália Nobre como uma forma de resumir o que já foi trabalhado ao longo deste texto: as potencialidades dos cibervídeos para a educação na cibercultura demandam novas práticas pedagógicas que possam proporcionar interatividade entre os praticantes culturais, fomentando as relações e proporcionando aprendizagens, compreendendo como os cibervídeos podem ser explorados na educação online.

O uso do diário pelos praticantes e por mim promoveu a reflexão das práticas, principalmente na construção do diálogo interativo entre os participantes que liam os diários e comentavam com elogios, acréscimos e valorizavam a proposta. Nesse sentido, o diário configura-se em um rico dispositivo para os envolvidos, a partir da construção coletiva de narrativas.

De forma a contribuir com a dinâmica da aula, outros modos de registro e de fazer pesquisa no cotidiano foram acionados. A videogravação é um exemplo. Em vez de tentar anotar todas as falas em um diário de campo físico, recorreremos inicialmente à gravação em áudio, possibilitando fluidez ao processo. Para explorar melhor as expressões e os sentidos atribuídos, usamos as videogravações.

O uso de vídeo ganha cada vez mais espaço como instrumento recorrente na pesquisa de um modo geral e, particularmente, na pesquisa educacional, especialmente na coleta de dados no contexto escolar. Seu objetivo é contribuir para um maior entendimento das ações ocorridas em um evento interativo (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 32).

Concordando com as autoras, adotamos as videogravações no campo de pesquisa, pois esse recurso possibilita avaliar um acontecimento quantas vezes forem necessárias, no momento exato de sua ocorrência. Em alguns casos, um

detalhe pode passar despercebido e o pesquisador pode perder um momento importante da interação. Com a possibilidade de gravação, há a oportunidade de assistir, realizando até uma comparação com as anotações do campo, tornando a análise mais fiel ao evento.

O esforço em interpretar o que emergiu do campo nos conduziu às seguintes noções subsunçoras relacionadas:

- ✓ *Formação para a videodocência na Cibercultura*, apresentando a importância da formação para a docência a partir dos usos de vídeos da cibercultura;
- ✓ *Táticas audiovisuais: bricolagem e mixagem com vídeos*, contextualizando as táticas das praticantes do grupo 2 que desenvolveram usos como a mixagem e a bricolagem de vídeos;
- ✓ *Produção Interativa de Vídeos*, a autoria de vídeos interativos e o encontro proporcionado pelo trabalho em grupo permitiram uma multiplicidade de posicionamentos, argumentos e formas de fazer.

Iniciaremos, a seguir, as análises audiovisuais e das noções subsunçoras encontradas.

#### 4.3.1 Formação para a videodocência na cibercultura

O fenômeno da formação que se realiza em meio às noções curriculares e na emergência valorada de aprendizagens significativas, uma realização humana complexa, na medida em que apresentam como um processo que se edifica na experiência do sujeito, mediado por suas relações existenciais, sociais e institucionais, implicando transversalidades éticas, políticas, estéticas, culturais, desde a sua concepção até os âmbitos das experiências formativas propriamente ditas

*Macedo, 2014, p. 15 e 16*

A formação é considerada por Macedo (2014) como o fenômeno fundante da educação. É por ela e para ela que atos de currículo são elaborados, guiados por saberes problematizados, contextualizados e críticos para práticas antropossociais. Não cabe uma explicação à formação, poderíamos explicar as condições e os dispositivos acionados para que ela pudesse acontecer, já que é um processo individual e do âmbito experiencial, ou seja, acontece a partir das experiências dos envolvidos. Larrosa (2002) enfatiza que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (p. 21) Com isso, assume-se uma característica pessoal, um ponto de vista do praticante em formação, algo que o atravessa e o mobiliza. Ou seja, é pessoal e intransferível.

A formação implica transformação, de si e do mundo. Os praticantes fazem opções “diante dos conteúdos e atividades dos procedimentos formativos, levando-se em consideração a historicidade da sua vida, seu ‘bio-poder’ (PINEAU, 2006), bem como as condições subjetivas e materiais em que se encontram” (MACEDO, 2014, p. 56). Importante destacar que os praticantes chegam repletos de subjetividades que fazem parte de sua história de vida e formação, suas políticas de sentido. A pesquisa que praticamos compreende as subjetividades, valoriza as diferenças e os conhecimentos prévios para uma aprendizagem significativa.

Essa construção individual do praticante influencia no processo de formação, de si e da sociedade como um todo. Macedo (2014) questiona “como nos formaríamos melhor para compreender melhor a formação?” (p. 60). E responde destacando que é importante compreender a formação em sua complexidade, concretude e reflexão, de forma crítica. De modo a intervir no mundo, construir um lugar melhor e transformar a sociedade através da educação. Foi por essa perspectiva que a presente pesquisa se desenvolveu, buscando a formação para autoria docente e a mobilização de saberes para a produção de vídeos.

Em termos de uma ética da formação, é pertinente considerar o formando como um ator/autor de fato e de direito, e não como um mero produto de um dispositivo técnico ou de um artefato pedagógico e suas ações mediadoras, algo muito comum entre nós (MACEDO, 2014, p. 62).

O grupo 1, com o tema Educar com a mídia, responsável pelo Microvídeo e pelo Vídeo Volátil, gravou uma sequência de microvídeos, cada um com

aproximadamente 10 segundos e muita autoria. Eles não fracionaram o conteúdo, mas cada integrante apresentou uma questão sobre Educar com a mídia. Ao final do vídeo, inseriram o Vídeo Volátil gravado em uma aula na UERJ. O vídeo foi transmitido pelo Snapchat e para ficar registrado, no momento da edição, inseriram no vídeo geral, totalizando 1 minuto e 58 segundos.

Figura 26 – Captura da imagem do microvídeo sobre Educar com a mídia.



Fonte: <https://www.YouTube.com/watch?v=q46BErGR0Kc> .

É importante ressaltar o não fracionamento do conteúdo, o fato de eles não terem sido cortados ou resumidos, de terem sido elaborados propositalmente com objetividade. Os praticantes que estão em outros grupos comentaram no ambiente virtual de aprendizagem da turma a produção dos colegas do grupo 1 e salientaram a dificuldade de produzir vídeos curtos:

Figura 27 - Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 1.



**Re: Oficina de Produção de Cibervídeos - Microvídeo e Vídeo Volátil**  
quarta, 14 dezembro 2016, 16:54

que Legal, vocês arrasaram!! Um vídeo volátil por ser curto deve ser bem produzido, e talvez esse seja o maior desafio. Amei, muito bem explicado.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



**Re: Oficina de Produção de Cibervídeos - Microvídeo e Vídeo Volátil**  
quarta, 14 dezembro 2016, 16:59

Parabéns para o grupo !. É um desafio enorme com pouco tempo transmitir tanta informação, mas vocês conseguiram explicar de forma rápida e coerente.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



**Re: Oficina de Produção de Cibervídeos - Microvídeo e Vídeo Volátil**  
quarta, 14 dezembro 2016, 18:13

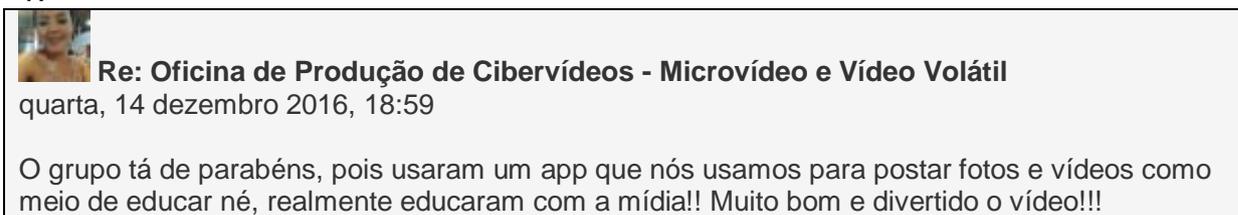
Posso dizer que foi um dos que eu mais me surpreendi ainda mais por ser vídeos tão rápidos. De maneira dinamica e divertida trouxe a realidade eu literalmente adorei !!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Como mencionado na análise anterior sobre microvídeos, Souza et al. (2016) realçam seis elementos que devem ser considerados na elaboração dos roteiros para a produção dos microvídeos: design, usabilidade, interatividade, linguagem, mobilidade e conectividade, há a possibilidade de reconhecer todos os elementos na produção do grupo 1. A interatividade é proporcionada pelas mídias sociais em que os vídeos foram postados, característica da Cibercultura. Os elementos usabilidade, mobilidade e conectividade podem ser identificados pela duração do vídeo e estarem disponíveis em rede, ampliando possibilidades de comunicação e disseminação dos objetos de aprendizagem no ciberespaço.

O vídeo volátil apresentado pela turma foi identificado no vídeo por “Snap de uma aula”. Snap é a expressão que se associa ao aplicativo Snapchat para qualificá-lo em conversas informais. O aplicativo Snapchat inaugurou uma nova era, em que não é mais necessário sobrecarregar bancos de dados e repositórios na nuvem. Voltando à análise das narrativas dos praticantes, identificamos uma em que a praticante Lidiane salientou que o grupo utilizou com fins educacionais um aplicativo que muitos usam para o lazer e a distração.

Figura 28 – Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 1.



Essa era a finalidade do trabalho, a formação para a videodocência na cibercultura, para que os praticantes pudessem identificar nos vídeos e nos aplicativos e mídias sociais potenciais pedagógicos, independente da interface em que estejam inseridos, o *vídeo como conteúdo de ensino* (MORAN, 1995). A formação desses praticantes aconteceu com um acompanhamento dialógico, a proposta do dispositivo de pesquisa buscou a autoria, para que vivenciassem experiências com os vídeos e houvesse a aprendizagem significativa.

Moran, em seu artigo denominado “O vídeo na sala de aula” (1995), reconhece o potencial do vídeo para a formação de alunos conscientes, com visão crítica da mídia. Destaca usos inadequados, como, por exemplo, o vídeo tapa-buraco e o vídeo-enrolação. E como proposta de uso, entre as possibilidades elencadas pelo autor, destacamos o *vídeo como produção*, em especial, como *intervenção*, propondo a interferência ou a modificação de um material audiovisual, e como *expressão*, “como nova forma de comunicação adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens” (MORAN, 1995, p. 31). Ou seja, com base nos exemplos dados pelo autor, identificamos uma opção de trabalhar a formação para o vídeo e para a educação para/com/por meio da mídia.

Denominamos como *videodocência* os processos de elaboração e/ou utilização de vídeos por docentes que desejam inovar em suas práticas pedagógicas, ou seja, são vídeos direcionados, intencionais e com características específicas. Inspirada em Moran (1995), que evidencia propostas de utilização desses vídeos, incluí ações qualificadoras para a videodocência, como sensibilização, ilustração, simulação, produção, intervenção, expressão e avaliação. Quando o docente ampara sua práxis em audiovisuais, cria ou seleciona vídeos para algum desses substantivos acima, como, por exemplo, a ilustração para demonstrar um procedimento ou uma época histórica, pode-se dizer que há um processo de videodocência.

Para profissionais da educação, preocupados com a formação, com as experiências e com o audiovisual, é importante investigar os usos de vídeos educacionais, em especial na educação online, valorizar e refletir sobre o modo como os professores em formação os produzem, compreender o referencial simbólico, os códigos e as práticas daquele universo e com qual finalidade são utilizadas no ciberespaço. A rede está repleta de conteúdos audiovisuais e produzi-los passou a ser uma atividade cotidiana, mas vale a observação de que nem todos os praticantes ciberculturais criam vídeos com as características da videodocência. Um professor de férias publica fotos de paisagens, os alunos poderão aprender, já que a aprendizagem nos passa a todo instante, com a geografia do local, por exemplo. Mas isso não significa que ele tenha intencionalidade pedagógica nesse ato. É preciso ter criticidade para discernir os propósitos.

Figura 29 – Captura da imagem da videoaula sobre Educar para a mídia.



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/?fref=ts> .

Com o tema Educar para a mídia, o grupo 4 produziu uma videoaula, iniciando a abordagem dizendo ser necessário pensar e desconstruir a ideia de que tudo o que está presente nos meios de comunicação é verídico. Alertando para a necessidade de verificar a veracidade da informação. O grupo trouxe notícias e as analisou, dizendo se eram verdadeiras ou não. Depois comentaram que é necessário ter senso crítico para o que é postado na internet, destacaram o papel do professor em desenvolver a criticidade dos alunos, mostrando sites não confiáveis,

com possibilidade de vírus. Finalizaram o vídeo destacando a importância de ler, pesquisar e verificar as fontes de uma notícia.

O grupo 4 adicionou à videoaula recursos imagéticos a cada notícia falsa abordada, para exemplificação do que estava sendo falado. Foi uma proposta didática e elogiada pelos praticantes no momento de sua apresentação final. O grupo apostou em uma linguagem clara e coerente com os tempos contemporâneos, assumindo a característica fundante do cibervídeo: um objeto de aprendizagem com autoria de um praticante mediador de conteúdos que utiliza seus conhecimentos para explanar sobre determinado assunto. Pode-se dizer que o processo de planejamento, elaboração e utilização dessa videoaula é uma videodocência, como é possível verificar a partir da narrativa de Rebeca Amorim:

Para começar a falar sobre esse assunto a gente precisa começar a pensar e desconstruir a ideia do que tudo o que está presente de informação em jornais, revistas e na internet, nem tudo é verídico. Então, educar para a mídia significa você fazer uma análise daquela informação, procurar saber de onde vem aquela informação, quem está dizendo, a veracidade daquela informação é muito importante para todo o conceito de educar para a mídia. Logo em seguida, nós vamos ver alguns exemplos sobre algumas notícias que podem ser verdadeiras ou não, vamos poder analisar a notícia e de onde ela veio.

A fala das praticantes sobre o tema Educar para a mídia foi enfática e fundamentada em pesquisas e debates sobre o tema ao longo da disciplina. As narrativas no ambiente virtual de aprendizagem também salientaram o tema, muito importante na cibercultura. Se não abrissemos fóruns e ambientes de conversação, não teríamos como ler as narrativas tão interessantes sobre o tema da videoaula. Essa é uma característica importante, que não deve ser esquecida: oferecer ao espectador a possibilidade de comunicação com o autor do vídeo. Dessa forma, o espectador pode sair do local de espectador para um interlocutor.

O cibervídeo não deixa de ser interativo se o polo de emissão estiver liberado (LEMOS, 2002). Como, por exemplo, com a oportunidade de, após assistir ao vídeo, o aluno comentar, tirar suas dúvidas e estabelecer comunicação com o docente. Por se tratar de uma atividade assíncrona, é relevante que a comunicação seja estabelecida, para clarificar os entendimentos, as mensagens nas entrelinhas e diminuir ruídos. Como os perfis dos envolvidos são diversificados, as leituras e entendimentos também são diferentes.

Figura 30 – Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 4.



**Re: Oficina de Produção de Cibervídeos - Videoaula**  
quarta, 14 dezembro 2016, 14:13

Quando vi a apresentação de vcs lembrei de uma reportagem que li sobre o fato de estarmos vivendo o período da " pós verdade" - fato ser verdadeiro ou não seria tão relevante quanto a emoção que provoca e suas consequencias . Um bom exemplo é a eleição do presidente Trump. Nós , educadores, temos que trabalhar no sentido de orientar os alunos para que não " se percam" num mundo de informações muitas vezes questionáveis, um mundo de incertezas.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



**Re: Oficina de Produção de Cibervídeos - Videoaula**  
quarta, 14 dezembro 2016, 15:35

Fazer um trabalho sobre educar para a mídia me fez olhar as coisas de um modo diferente, aprendi coisas que eu nem imaginava rs, acho que todos deveriam ler um pouco sobre o que é educar para a mídia, me vez abrir os olhos, foi um trabalho muito bom de se fazer, ainda mais que fui fazendo e aprendendo mais, foi incrível.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Podemos ver nas mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 4 que o assunto rendeu mais do que a mobilização de saberes para a produção da videoaula. Talvez por ser um cibervídeo mais usual e estar inserido no cotidiano dos estudantes e praticantes ciberculturais. As reflexões sobre o tema Educar para a mídia saíram do senso comum de parabenizar a produção do grupo ou comentar a parte técnica do cibervídeos e avançaram com reflexões sobre pós-verdade, informações questionáveis, aprendizagens significativas e inesperadas.

Finalizamos a conversa com os dados sobre formação para a videodocência com uma interessante citação de Macedo (2014) sobre produzir significantes, experiência formativa e outras noções importantes para a área:

edificada por aprendizagens significativas, isto é, movidas por sua capacidade de produzir reflexivamente significantes, ao compreender o mundo, necessitando, ademais que esta experiência formativa seja valorada, na medida em que não se alcança os âmbitos da sua qualificação (preocupação que deve fundar as nossas atividades, de nós professores e trabalhadores da educação) sem que pensemos na qualidade técnica, ética, política, estética e cultural do que se experiência como aprendizagem que se pretende formativa. (MACEDO, 2014, p. 64)

A seguir, conheceremos outra noção subsunçora que emergiu do campo a partir da apresentação do grupo 2, com o Webinar sobre Educar com a mídia.

Reconhecendo que toda a Oficina de Produção de Cibervídeos, independente do grupo, perpassa por temáticas como formação e videodocência, entretanto, as noções emergem a partir das questões que ampararam a pesquisa, do entrelaçamento com as produções dos vídeos e na imersão nas narrativas, dando destaque para uma temática diferente da outra de acordo com o percurso que cada grupo faz e o que me perpassa como pesquisadora.

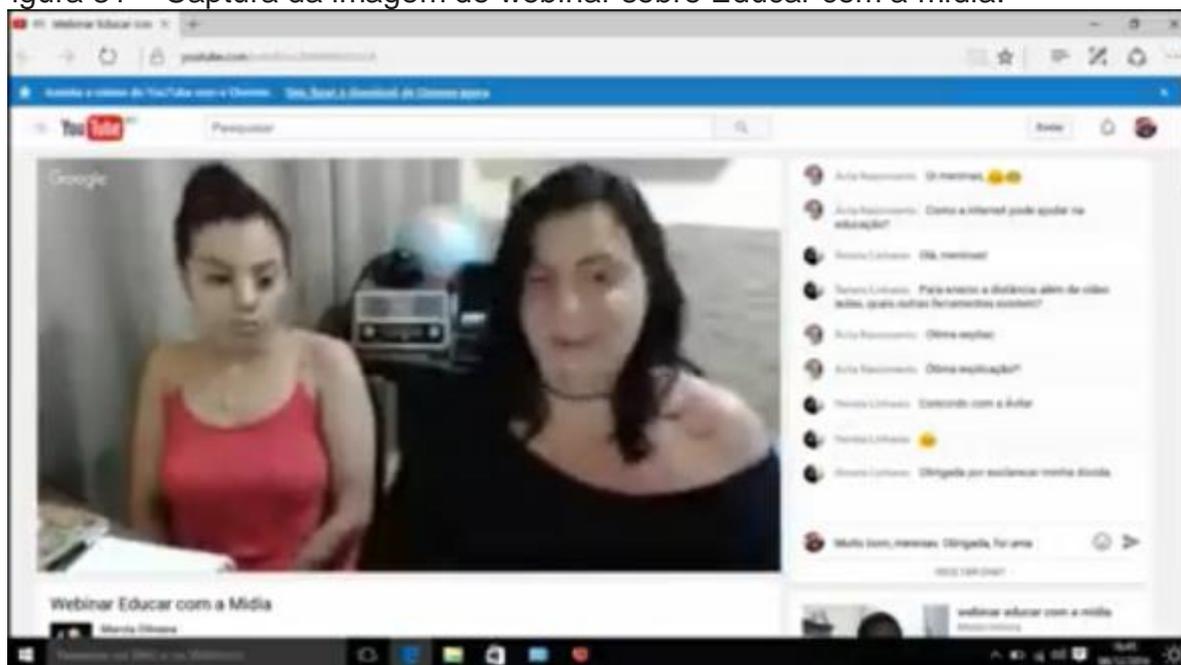
#### 4.3.2 Táticas audiovisuais: bricolagem e mixagem com vídeos

O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada

*Certeau, 1994, p. 38*

O grupo 2 abordou o tema Educar com a mídia, com um Webinar. Inicialmente, o grupo apresenta o histórico dos artefatos tecnológicos, como rádio, televisão e telefone, evoluindo a apresentação dos computadores, telas interativas e notebooks, relacionando-os com a educação e às possibilidades de adaptações para os novos alunos que se apresentam. As praticantes abriram para perguntas do público: “Como a internet pode ajudar na educação?” Responderam afirmando que a internet torna as aulas mais dinâmicas. A tecnologia está relacionada à vida; a cibercultura e o ciberespaço estão presentes. Continuaram comentando, que dependendo de como é utilizada em sala de aula, a mídia pode oferecer uma educação libertadora ou doutrinadora, impedindo ou limitando a autoria dos professores. Após a segunda pergunta, as integrantes do grupo abordaram os demais gêneros de audiovisual na cibercultura, como hipervídeo, microvídeo, vídeo instantâneo, videopesquisa e videoaula. Concluíram destacando a importância das mídias em sala de aula e da formação de profissionais aptos a utilizá-las, transformando a construção dos conhecimentos dos alunos, possibilitando a formação de cidadãos críticos da sociedade.

Figura 31 – Captura da imagem do webinar sobre Educar com a mídia.



Fonte: <https://www.YouTube.com/watch?v=FddY9kw8xTw> .

As praticantes do Grupo 2 elaboraram o trabalho duas vezes: primeiro recorreram à interface de videoconferência Hangouts e, depois da apresentação, por iniciativa própria (já que a primeira convidada do webinar, Ana, fazia parte de uma rede particular de escolas do Rio, preferiram não postar seus relatos no YouTube para não expor a participante), fizeram uma segunda produção audiovisual com características mais fiéis ao webinar, como se pode ver na Figura 27, com o Hangouts on Air, que só foi projetada em sala de aula durante a apresentação<sup>59</sup>.

Na primeira tentativa, foco da conversa com os dados, as praticantes estavam situadas em localidades diferentes e desejaram incluir todos os envolvidos no trabalho. Então utilizaram a videoconferência, outro cibervídeo com características que respondiam às suas inquietações, conforme narrativa da praticante Lidiane Soares, durante apresentação do cibervídeo de seu grupo. Como as conversas foram gravadas, as narrativas puderam ser reproduzidas na íntegra:

Lidiane: No webinar só uma pessoa fala e as outras assistem, a interação entre os participantes é limitada apenas pelo chat. A gente fez um pouquinho diferente para todos poderem participar, então o nosso webinar é uma roda de conversa com a Ana, ela é professora do Pensi. Aí a gente fez umas perguntas para ela sobre como é para ela a educação por meio da mídia.

<sup>59</sup> O relato inicial deste texto é sobre a segunda produção do grupo 2, já que o primeiro vídeo produzido não foi disponibilizado no YouTube.

Ao longo da narrativa, a praticante exemplifica características do Webinar, mas assume ter realizado o cibervídeo de outra forma. Consideramos muito pertinentes as manobras ao instituído para alcançar o objetivo, pudemos identificar as ações do grupo como táticas de praticantes, como as definidas por Certeau (1994).

Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas táticas desviacionistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este. Sob esse ponto de vista, são tão localizáveis como as estratégias tecnocráticas (e escriturísticas) que visam criar lugares segundo modelos abstratos. O que distingue estas daquelas capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar (CERTEAU, 1994, p. 87).

Para os cotidianos, a tática desenvolvida pelas praticantes é muito cara, importa-nos saber o que as praticantes fazem, a sua “inventividade artesanal” (GIARD, 1994, p. 15). Certeau (1994) interessava-se pela criatividade cotidiana e indagava sobre procedimentos populares realizados pela inconformidade com o instituído, com o dominante, “que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida”? (p. 40). E completa: “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. [...] Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina que é o tema deste livro” (p. 41). Ou seja, Certeau estava interessado na criatividade, nas operações, na tática, nos improvisos, na bricolagem e nas astúcias que os praticantes faziam no inconformismo às estratégias elaboradas pelas elites, como nos apresenta Luce Giard (1994):

Já se acha claramente esboçada a sua “empreitada teórica”: é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários; é mister ocupar-se com “as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática. (p. 13)

Compreendendo o “desvio” feito pelo grupo, a postura em sala não foi de repreensão, mas de descobrir se elas não sabiam as características de cada cibervídeo ou se sabiam e apostaram em uma prática diferenciada. Após questionamento sobre o motivo para suas operações, as usuárias responderam:

Márcia: Eu acho que o webinar foi evoluindo, a gente demorou muito justamente para descobrir o que era o webinar, porque existem diferentes

conceitos, diferentes plataformas. Então tem plataforma cara à beça que você paga em euros e dólares, que certamente ia ficar muito melhor a gravação... já vem tudo estruturadinho, você pode chamar mil pessoas para participar do webinar. E eu acho que, assim, a ideia é mostrar que vai tudo evoluindo, eu acho que na verdade é um projeto em transformação.

Maria da Guia: A questão é justamente para mostrar que com pouco a gente pode fazer muito.

Lidiane: Foi bom que a gente aprendeu a usar e daqui vamos aperfeiçoando e assim vai ficar bom.

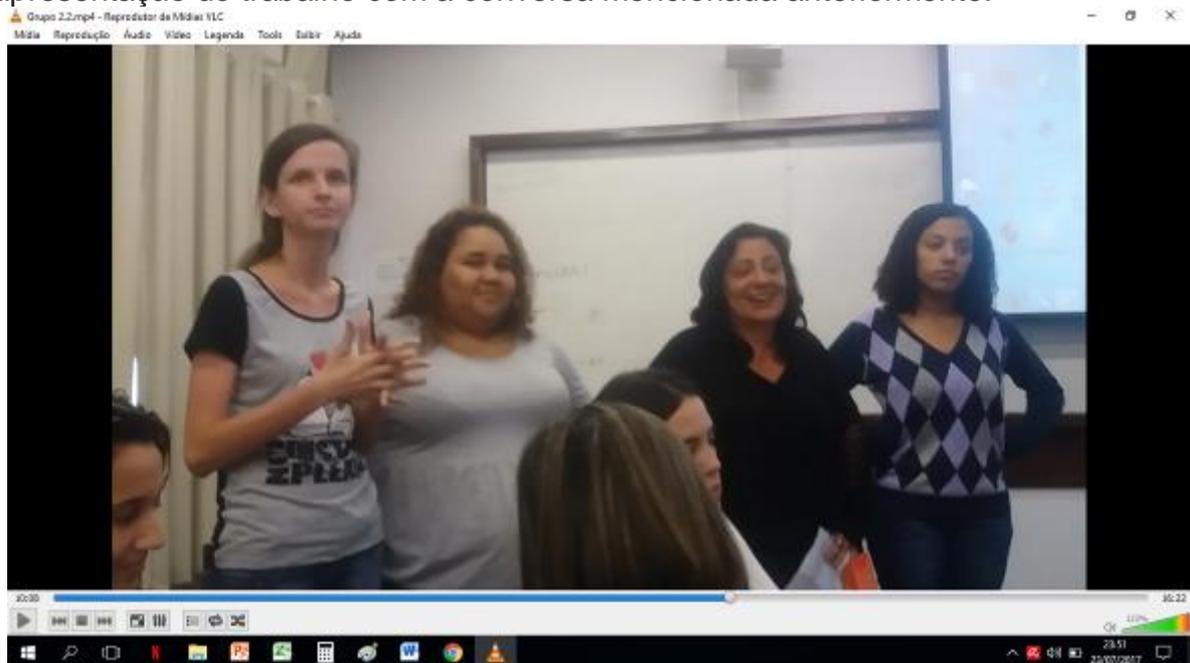
Vivian: Vocês perceberam a diferença entre o webinar e o vídeo que fizeram?

Lidiane: Sim. Se fosse uma pessoa só falando a gente ia fazer o que com o resto do grupo? A gente preferiu fazer tipo uma roda de conversa, pois todos poderiam participar, aparecer no vídeo e ficar feliz.

Edméa: De onde vocês tiraram a noção de roda de conversa?

Lidiane: Então, é porque eu achava que era o melhor a ser feito, se fosse só a Ana falando ou então o método de entrevista ia ficar aquela coisa de sempre e a gente tentou inovar um pouquinho fazendo uma roda de conversa para todo mundo poder participar.

Figura 32 – Captura da imagem da videogravação feita pela pesquisadora durante a apresentação do trabalho com a conversa mencionada anteriormente.



Fonte: acervo da autora.

Certeau (1994) sugeria que, para “ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto”. (p. 35) Assumindo tal postura, analisamos as táticas e a bricolagem realizadas pelo grupo para produzir o webinar e verificamos a semelhança com um exemplo dado por Certeau (1994): durante a colonização espanhola, os indígenas subvertiam as ações impostas, fazendo “outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas” (p. 39). Como o grupo 2, os indígenas recebiam as orientações dos espanhóis, não rejeitando-as diretamente, mas bricolando a ordem recebida com

sua maneira de usá-la. Isto é, as maneiras de fazer eram diferentes das estratégias traçadas pelos colonizadores.

Supõe que à maneira dos povos indígenas, os usuários “façam uma bricolagem” com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades (CERTEAU, 1994, p. 40).

Como na fase de planejamento foi compartilhado outro webinar no fórum de discussão, para um maior entendimento de suas características, durante a apresentação, as praticantes demonstraram entender a proposta e mobilizaram novos saberes para a produção audiovisual, entendemos que o resultado foi justo, ou melhor, foi além do esperado. Apesar de o webinar estar disseminado no meio dos eventos científicos, ainda é pouco difundido na educação de forma geral, e o exemplo dado foi importante para a formação da turma. Fizemos o mesmo para todos os grupos, mas o grupo do webinar reconheceu algumas vezes a importância do exemplo fornecido (Texto 4).

Figura 33 – Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 2.



**Re: Oficina de Produção de Cibervídeos - Webinar**  
quarta, 14 dezembro 2016, 13:47

Este vídeo que foi compartilhado sobre a webinar é muito interessante. Não havia visto ele antes. A experiência de fazer uma webinar foi ótima, aprender coisas novas é maravilhoso. Foi engraçado, pois realmente fizemos o que a professora Edméa fala sobre Futucar rs

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



**Re: Oficina de Produção de Cibervídeos - Webinar**  
quarta, 14 dezembro 2016, 14:33

Achei esse video da prof Edméa ótimo para ajudar ao grupo a ter uma noção de como fazer o trabalho!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Compreendi com as narrativas que o cibervídeo ainda não é tão conhecido como a videoaula e a videoconferência, por exemplo. O fato de o grupo “futucar” a internet para realizar a atividade já nos deixa satisfeitas, evidenciando a valorização que a oficina teve para as praticantes e os novos conhecimentos que elas

adquiriram. “A experiência de fazer uma webinar foi ótima, aprender coisas novas é maravilhoso”, disse Maria da Guia. O *bricoleur* astucioso do grupo nos fez aprender na troca, no novo e no desafio.

Como artefato da sua própria formação, o *bricoleur* desafia os cenários formativos que o afetam em favor da emergência de outros autores, de outras autorias. Assim, em termos formativos, sua ação deve ser potencializada, seu surgimento deve ser mobilizado, para que a formação se realize inclusive como aprendizagens nascentes, majorantes. O *bricoleur* faz parte do élan vital necessário à itinerância e à errância heurísticas (MACEDO, 2000; 2010), tão necessárias à inflexão das nossas ações da formação em direção à criação e ao não conformismo. (MACEDO, 2012, p. 51)

Para a Multirreferencialidade, o grupo utilizou a noção de *bricoleur* em suas práticas, desafiando a proposta formativa apresentada em prol da coletividade. Por isso, entender a proposta do grupo foi um ato de potencializar o surgimento do novo e das aprendizagens emergentes. O desejo eminente na Oficina de proporcionar a autorização e a consequente criação original por parte dos praticantes trouxe experiências significativas para que pudéssemos soltar as amarras e os engessamentos comuns na dinâmica educacional tradicional.

“A bricolagem permite que escapemos, sempre, à retificação das coisas, das instituições e dos discursos”, diz Borba (1997, p. 149). Além de escapar, a bricolagem exige a capacidade do pesquisador de criar, mesclar, saber como tecer uma colcha de retalhos ou elaborar um mosaico. “Os *bricoleurs* apelam para uma variedade de métodos, instrumentos e referenciais teóricos que lhes possibilitem acessar e tecer as interpretações de diferentes origens”, afirmam Neira e Lippi (2012, p. 607). Identificou-se uma bricolagem realizada pelo grupo, na sua primeira produção audiovisual, quando elaborou um webinar com características de videoconferência, tecendo o seu próprio vídeo. Recorremos ao sentido atribuído por Parente (2016) para uma maior compreensão do fenômeno:

De maneira que todo objeto pode vir a ser um dispositivo midiático. Tal resignificação de objetos banais, a partir de uma nova disposição de seus elementos internos, em potentes máquinas produtoras de signos, é algo próprio da bricolagem. [...] produzindo uma hibridização encantadora a partir do corriqueiro, se opõe ao pensamento racional científico, que possui uma unidade conceitual que almeja uma separação clara entre qualidades e quantidades (PARENTE, 2016, p. 83).

Destaca-se na fala de Parente (2016) a hibridização a partir do corriqueiro, o autor utiliza a palavra “bricolagem” especificamente para os audiovisuais, diferente da bricolagem inspirada em Certeau ou em Arduino (que apresenta um viés metodológico). Além da bricolagem com os gêneros de cibervídeos, também é possível identificar a proposta do grupo como mixagem ou hibridação, característica dos audiovisuais contemporâneos, melhor explicada na subseção “O vídeo em cotidiano”, desta dissertação.

Não é possível deixar de reparar também como os usuários se apropriam das imagens, copiam, parodiam, remixam e põem assim os vídeos em circulação, pela plataforma, sim, mas muitas vezes também entre as mídias. As novas narrativas que se dão por esses recursos numa montagem colaborativa. Novos gêneros surgem com dispositivos do audiovisual ao alcance de uma grande parte da população (MONTAÑO, 2015, p. 24).

Com as tecnologias, os audiovisuais contemporâneos foram ressignificados, uma linguagem própria da cibercultura foi instituída, tornando os vídeos, por exemplo, celeiros de comunicação imersiva, colaborativa, interativa, multivocal, multitela, multiplataforma e com tantas outras características interessantíssimas que surgem a cada dia, ampliando os modos de realização da comunicação e da cultura contemporânea. Para acompanhar as particularidades dos sujeitos no ciberespaço, o audiovisual foi se atualizando, com as principais características da cibercultura, entre elas a que denominamos aqui por *hiperaudiovisualidade*. Ou seja, um audiovisual que apresenta a possibilidade de conexão a tudo e a todos, com hiperlinks, sem centralidade, com fragmentação dos conteúdos e multiplicidade de sensações, percepções e experiências.

McLuhan (1964), em seu capítulo sobre “O meio é a mensagem”, já observava que as tecnologias gradualmente criam novos ambientes humanos. Em meu entendimento, poderíamos chamar esses ambientes de cultura, já que o autor vê esses ambientes como processos ativos, assim como já me refiro à cultura em alguns textos desta dissertação. No fim do capítulo, ele diz que “O híbrido, ou encontro de dois meios, constitui um momento de verdade e revelação, do qual nasce a forma nova” (p. 75). Hoje, os novos audiovisuais podem ser chamados de híbridos, embora já estejam em fase de desibridação, tendo em vista as mudanças cotidianas na cultura comunicacional que mostram o ambiente já nos preparando para a próxima etapa. McLuhan previu isso:

“O meio é a mensagem” significa, em termos da era eletrônica, que já se criou um ambiente totalmente novo. O “conteúdo” deste novo ambiente é o velho ambiente mecanizado da era industrial. O novo ambiente reprocessa o velho tão radicalmente quanto a TV está reprocessando o cinema. Pois o “conteúdo” da TV é o cinema. A televisão é ambiental e imperceptível como todos os ambientes. [...] Hoje, as tecnologias e seus ambientes consequentes se sucedem com tal rapidez que um ambiente já nos prepara para o próximo. As tecnologias começam a desempenhar a função da arte, tornando-os conscientes das consequências psíquicas e sociais da tecnologia (MCLUHAN, 1964, p.12).

Reparem que Márcia, durante a conversa sobre as táticas do grupo para a elaboração do webinar, falou: “E eu acho que, assim, a ideia é mostrar que vai tudo evoluindo, eu acho que na verdade é um projeto em transformação.” Sábria Márcia, que nos ensinou muito e alertou para esse projeto em transformação que é a vida e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, que

[...] não tem a pretensão de construir conhecimentos totalizantes e/ou totalizadores. O cotidiano não é feito de encaixes perfeitos. Constitui-se de movimentos não fixos, não exatos, não precisos. As práticas cotidianas não são simples práticas repetitivas. São práticas criadas, recriadas e novamente reinventadas. (AMARO; SOARES, 2016, p. 11)

As componentes do grupo subverteram o instituído, talvez não saibam a importância dos usos que fizeram, mas nos ensinaram que formas, formatos e características são rótulos ou estruturas que os cotidianos e a cibercultura estão fazendo questão de rasgar.

Temos aí um verdadeiro trapeiro, um catador de sucata que emerge nestes ambientes para roubar, copiar, parodiar, imitar, tirar daqui e misturar de lá. Há, nessa dinâmica, toda uma tendência para o fim do vídeo pela instauração de um audiovisual em rede. Um novo construto das plataformas que inclui vídeo e usuário, profissional e amador, mas cuja necessidade de agir, de intervir e de usar é o que prevalece. É o que nos leva a pensar numa softwarização do audiovisual e da cultura. (MONTAÑO, 2015, p. 26)

Concordando com Montañó, entendemos que há uma necessidade enorme de agir, de intervir e de usar o que está posto, mesclando, remixando, imitando, parodiando ou misturando o que for preciso. Como já falado por aqui, nossa concepção de educação e audiovisual prevê criatividade, autoria e interatividade. A combinação de diferentes linguagens e diversos gêneros de cibervídeos pode resultar em bons objetos de aprendizagem, bons recursos audiovisuais/educacionais abertos. Combinações coerentes e de possível coexistência, podem suprir a falta da

interatividade denunciada por alguns autores para gêneros de cibervídeos. Sobre a interatividade e a produção de vídeos falaremos a seguir.

#### 4.3.3 Produção interativa de vídeos

O vídeo interativo traz a possibilidade de ao visionar um determinado documento fílmico, o estudante ou o professor poder interagir acedendo a uma entrevista, a um detalhe técnico, a um pormenor visual ou qualquer outro tipo de informação complementar, que funcionam como âncoras e podem incrementar o valor didático do próprio vídeo

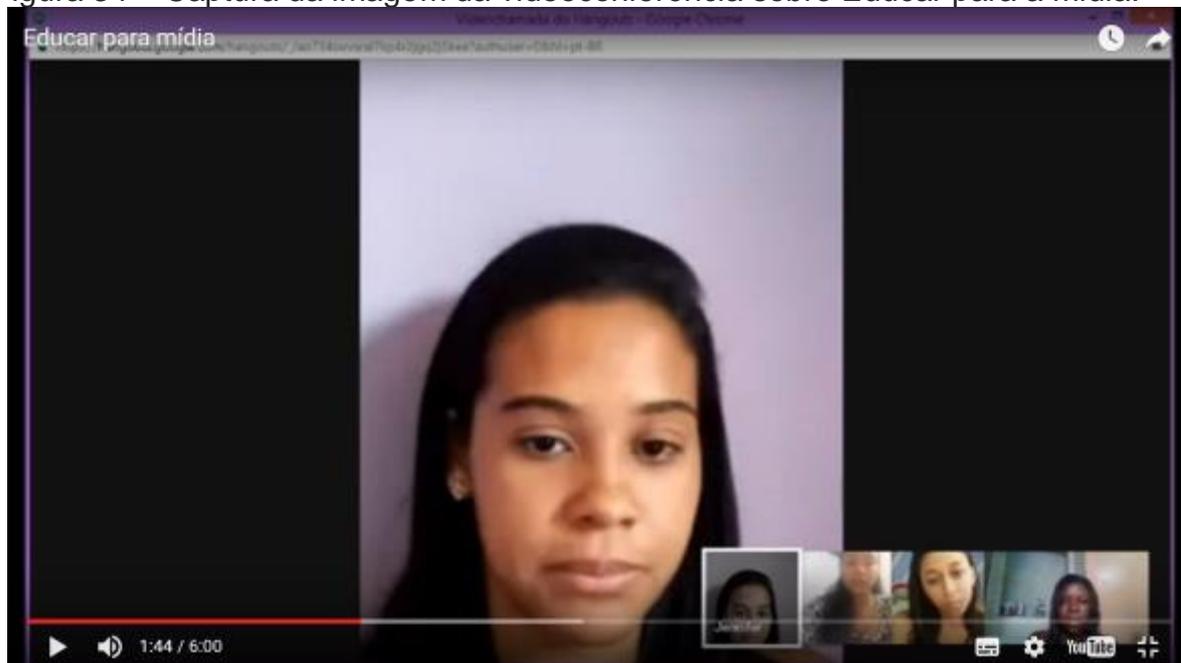
*Moreira; Nejmeddine, 2015, posição 153*

A noção subsunçora Produção Interativa de Vídeos perpassará dois caminhos, o primeiro na autoria de vídeos interativos, como o webinar, a videoconferência, a videoaula e o hipervídeo, refletindo sobre como é importante pensar em questões como a interatividade, por exemplo, para a elaboração de vídeos na cibercultura. O segundo caminho é o relato da atuação de uma integrante da turma na elaboração do Hipervídeo, um encontro que ocasionou uma multiplicidade de autorias, posicionamentos, argumentos e formas de fazer, na troca com o outro e na generosidade para ensinar a linguagem audiovisual.

A primeira leitura será sobre as praticantes do Grupo 3, que fizeram uma videoconferência com o tema Educar para a mídia. O vídeo se inicia com a conceituação do tema, sobre como preparar os alunos para lidar com a sociedade de massa, com os diversos meios de disseminação, como a televisão, as mídias sociais, com olhar crítico, despertando a sensibilidade do educando. Comentam que, quando chega à sala de aula, a criança vem com uma bagagem cultural oriunda dos meios de comunicação, como a televisão, a internet, as revistas, entre outros. Os professores precisam estar atentos e se apropriar das mídias para tornar as aulas mais interessantes, trazer conteúdos em forma de debate para a sala de aula proporcionando uma interação, reflexão e análise pelos alunos. Finalizaram o vídeo

mostrando os bastidores da gravação, com todas as tentativas e os problemas de conectividade.

Figura 34 – Captura da imagem da videoconferência sobre Educar para a mídia.



Fonte: <https://www.YouTube.com/watch?v=yIeZSd5yGpY>.

As praticantes do Grupo 3 só não convidaram o restante da turma para participar por dificuldades técnicas de conexão. De acordo com os relatos no momento da apresentação, precisaram realizar algumas vezes até a versão final. Mas o ideal era que a turma participasse e interagisse na videoconferência realizada pelo grupo, tendo em vista a forte característica de interatividade possível com o cibervídeo, digo “possível” porque ela depende da vontade do mediador de percorrer tal caminho. O videoconferencista pode tanto franquear o diálogo para os demais participantes, como tornar o polo de emissão restrito. Como toda tecnologia, esta depende exclusivamente dos usos que dela são feitos.

Como a videoconferência possui características similares às de uma atividade presencial, pode haver impulso para desenvolver uma dinâmica tradicional, com discurso monológico, em que o detentor do saber fala e os demais participantes “assistem”. É interessante considerar a interatividade no processo, para não tornar uma potência educacional em mais uma prática engessada. A narrativa da praticante Márcia sobre a interatividade no webinar corrobora essa perspectiva. Ela comentou a questão ao longo da sua apresentação:

Márcia: Eu tenho uma coisa para falar sobre a questão da interatividade e da interação. No webinar você pode convidar pessoas que você quer que participe por e-mail, então podemos participar, dependendo da plataforma, todo mundo aqui, e dependendo da conexão. E tem interatividade, você pode mandar perguntas, mesmo quem está assistindo. Eu estou entrevistando a professora Edméa e convido vocês para assistir ao webinar, e então, assim, vocês podem mandar perguntas digitando no bate-papo, quem é convidado interage no bate-papo, pelo chat. Então isso é legal, porque tem a questão do emissor e do receptor se tornarem interlocutores, como é destacada a importância na interatividade.

Durante uma entrevista para duas professoras mineiras, o professor Marco Silva fala sobre a interatividade, as teorias da comunicação, a educação cidadã e a sala de aula interativa. Ao longo da entrevista diz que “Interatividade significa articulação da emissão e da recepção na cocriação da mensagem” (SILVA, 2012, p. 5). E acrescenta que a internet evoluiu favoravelmente à interatividade, principalmente a partir da web 2.0, na lógica “todos-todos”. Já a TV e as mídias de massa ficaram no paradigma da transmissão “um-todos”, o que não significa que o público da TV será sempre passivo, enquanto o usuário da internet será ativo.

Já observamos que as perspectivas evoluem e os usos tecnológicos são ressignificados a cada instante. Da mesma forma acontece com a educação, quando contamos com uma “sala de aula inferrica” (SILVA, 2012, p. 7) sendo subutilizada. Para o autor “o compartilhamento, a conectividade, a interlocução, a colaboração e a liberação da autoria” (p. 7) são potencialidades interativas. Esses aspectos serão considerados para o nosso entendimento de vídeo interativo.

Figura 35 – Captura da imagem da videoaula sobre Educar por meio da mídia.



Fonte: <https://www.facebook.com/mariaantonia.guimaraes.1/videos/1352473628130789/>

As praticantes do grupo 5 abordaram o tema Educar por meio da mídia com uma videoaula criativa e dinâmica. Iniciaram a fala interagindo com o espectador, comentando “quem não viu a aula anterior [...] é só clicar aqui embaixo que a aula estará lá”. Definiram o tema central como quando o professor pede para utilizar um material, seja foto, slide ou recorte de jornal e mostraram um exemplo de cada um através da edição. As integrantes do grupo fizeram uma paródia com a música “Hoje”, da cantora Ludmila, um funk sobre o tema Educar por meio da mídia, mostrando uma tática que alguns professores de videoaulas desenvolvem para agregar os saberes à cultura dos alunos, transformar o conteúdo em música. Finalizaram a fala enviando beijos para os espectadores que assistiam e comentaram os vídeos do canal fictício “Lecionando”, com mais de 23 mil inscritos.

Ao longo da videoaula, as praticantes assumiram a postura dos famosos professores do YouTube, chamando a atenção para o conteúdo de forma lúdica, conversando com o público frequente do canal de forma assíncrona e instigando quem está assistindo a curtir, comentar e compartilhar. Entre as potencialidades interativas elencadas pelo professor Marco Silva, elas atingiram três: compartilhamento, conectividade e interlocução, como destacado por Pamela Espindola: “Parabéns meninas, videoaulas podem ser muito massivas, mas o grupo conseguiu apresentar de um jeito dinâmico e divertido.”

Figura 36– Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 5.



**Re: Oficina de Produção de Cibervídeos - Videoaula**  
quarta, 14 dezembro 2016, 14:33

Esse é o video da Letícia , né? Video padrão da videoaulas de famosos no YouTube...caminho do sucesso! Vcs são umas artistas! Vale destacar que a qualidade do conteúdo das aulas não pode nem deve ser esquecido mas nos dias atuais o dinamismo é de extrema relevancia uma vez que a quantidade das informações recebidas pelos nossos alunos é grande . Foco e atenção são grandes dificuldades do momento na nossa sociedade.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



**Re: Oficina de Produção de Cibervídeos - Videoaula**  
quarta, 14 dezembro 2016, 16:13

Adorei o video de vocês, meninas! Foi muito divertido e conseguiram passar o conteúdo muito bem! Parabéns!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



**Re: Oficina de Produção de Cibervídeos - Videoaula**  
quarta, 14 dezembro 2016, 16:22

Quem nunca assistiu um vídeo aula não sabe o que é um socorro na hora dos estudos. Ainda bem que há a internet, ainda bem que há esse gênero de vídeo que mudou muito as rotinas de estudos. Parabéns ao grupo, trabalho muito divertido!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



**Re: Oficina de Produção de Cibervídeos - Videoaula**  
quarta, 14 dezembro 2016, 17:24

Parabéns meninas, videoaulas podem ser muito massivas, mas o grupo conseguiu apresentar de um jeito dinâmico e divertido.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

A videoaula ainda está fortemente atrelada à exposição de conteúdos, como podemos analisar nas narrativas: “foi bem legal e divertido, além de terem apresentado todo o conteúdo”, “Eu recorro a ele sempre que estou em dúvida de algum conteúdo”, “Foi muito divertido e conseguiram passar o conteúdo muito bem!” e “Sensacional a forma como repassaram o tema!” Palavras como “conteúdo” e “massivo” dominaram as falas.

Nessa perspectiva, ressalta-se a baixa interatividade em videoaulas gravadas em CD ou DVD quando esta se resume apenas a transmissão dos conteúdos das disciplinas exclusivamente por meio deste recurso,

confirmando que, nesse caso, aplica-se a terminologia intermediação tecnológica (SENA, 2012, p. 7).

Sena (2012) desenvolve uma crítica à videoaula em CD ou DVD utilizada como recurso massivo, de aula expositiva e transmissão de conteúdos pelo professor conteudista, sem estar atrelada à interatividade entre docente, aluno e conteúdo. A autora destaca a potência dos vídeos na cibercultura e reconhece que as videoaulas têm sido muito utilizadas em cursos online. Entretanto, vê a videoaula com interatividade reduzida. Concordamos neste sentido, mas é preciso ressaltar que essa dificuldade pode ser superada pelo uso de interfaces comunicacionais interativas, hipertextuais, que considerem as premissas da mobilidade, instiguem a colaboração e a autoria.

É necessário desenvolver uma atitude comunicacional não apenas atenta para as interações, mas que também as promova de modo criativo. Essa atitude supõe estratégias específicas desenvolvidas a partir da percepção crítica de uma mudança paradigmática em nosso tempo: a transição da tela da TV para a tela do computador ou a emergência de uma nova cultura das comunicações (SANTOS; SILVA, 2014, p. 51).

Ao longo do artigo, Santos e Silva (2014) ressaltam princípios básicos para construir a sala de aula interativa: “propiciar oportunidades de múltiplas experimentações e expressões”, “disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências”, “provocar situações de inquietação criadora”, “arquitetar colaborativamente percursos hipertextuais” e “mobilizar a experiência do conhecimento” (p. 55 e 56). Nos princípios acima, destacam-se noções importantes para pensar uma sala de aula interativa que foram consideradas na Oficina de Produção de Cibervídeos: perpassando ideias de experimentações com os audiovisuais, autorias de cibervídeos potentes para a educação online, audiovisuais em rede, promovendo conexões e hiperaudiovisualidades.

Nesse sentido, emerge o Hipervídeo do grupo 6, denominado “Vídeos na Cibercultura”. Não poderíamos deixar de destacar o hipervídeo ao falar sobre interatividade na produção audiovisual e nem o caso desse grupo, que se delineou fora do esperado. Todos os grupos apresentaram autorias singulares, atuações e participações importantes, como valorizamos ao longo da dissertação. Entretanto, uma narrativa chamou atenção para a atuação de uma integrante da turma, *professorapracante*, que se autorizou e demonstrou um saber especializado sobre

produção audiovisual. Aprender com os praticantes é muito importante, afinal aprendemos e ensinamos o tempo todo, mas, na nossa pesquisa, eles eram parceiros como nós, em interação.

Ao iniciar o estágio docente, imaginava que as praticantes da pesquisa seriam sujeitos do ciberespaço, sabendo utilizar as tecnologias, com autorias em rede. Não previa encontrar na turma de Pedagogia alguém com saberes profissionais sobre audiovisual, alguém que contribuiria para a pesquisa e traria uma produção de tamanha qualidade. Durante a Oficina de Produção de Cibervídeos, um encontro que ocasionou uma multiplicidade de autorias, posicionamentos, argumentos e formas de fazer, suscitou o inesperado. Na troca com o outro e na generosidade para ensinar a linguagem audiovisual, Shênia Martins contribuiu com sua autoria interativa.

As praticantes do grupo 6 produziram um Hipervídeo com o tema “Vídeos na Cibercultura”. Com uma abordagem cinematográfica, elas contaram uma história, simulando o encontro de duas alunas para um trabalho em grupo. Ao longo do vídeo, demonstraram características da cibercultura, como as mídias sociais, uso de tablets e de aplicativos de mensagens instantâneas. As conversas são relacionadas ao audiovisual na educação, com dicas de livros sobre o tema e filmes clássicos. O vídeo discorre ainda sobre a história do cinema e sobre o conceito de hipervídeo, já que em cena, as personagens resolveram gravar um hipervídeo para um trabalho em grupo.

Hoje as produções profissionais e até mesmo algumas produções amadoras criam suspenses com planos, enquadramentos. Não temos mais aquela situação de uma ou duas câmeras em plano conjunto, colocando o espectador na posição de simples observador. Os closes, planos detalhes e planos sequência tomam conta das narrativas audiovisuais, evidenciando que bebem nas fontes da linguagem cinematográfica (AGUSTONI, 2016, p. 116).

Na subseção “O vídeo em cotidiano”, utilizamos como exemplo dessa hibridação o Hipervídeo produzido pelo grupo 6, já que as autoras lançaram mão da linguagem cinematográfica (Texto 6 e Figura 27), como a opção por planos, movimentos de câmera e angulações específicas inspiradas em filmes.

Figura 37– Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 7.



**Re: Oficina de Produção Audiovisual - Hipervídeo**  
 quarta, 14 dezembro 2016, 14:18

Embora o vídeo não esteja aqui, lembro bem desse trabalho. Não é necessário comentar a qualidade do mesmo considerando que a Shenia dá show e banho em todos nós no quesito vídeos. :) A abordagem do cinema como recurso complementar na construção do conhecimento foi também muito adequada!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

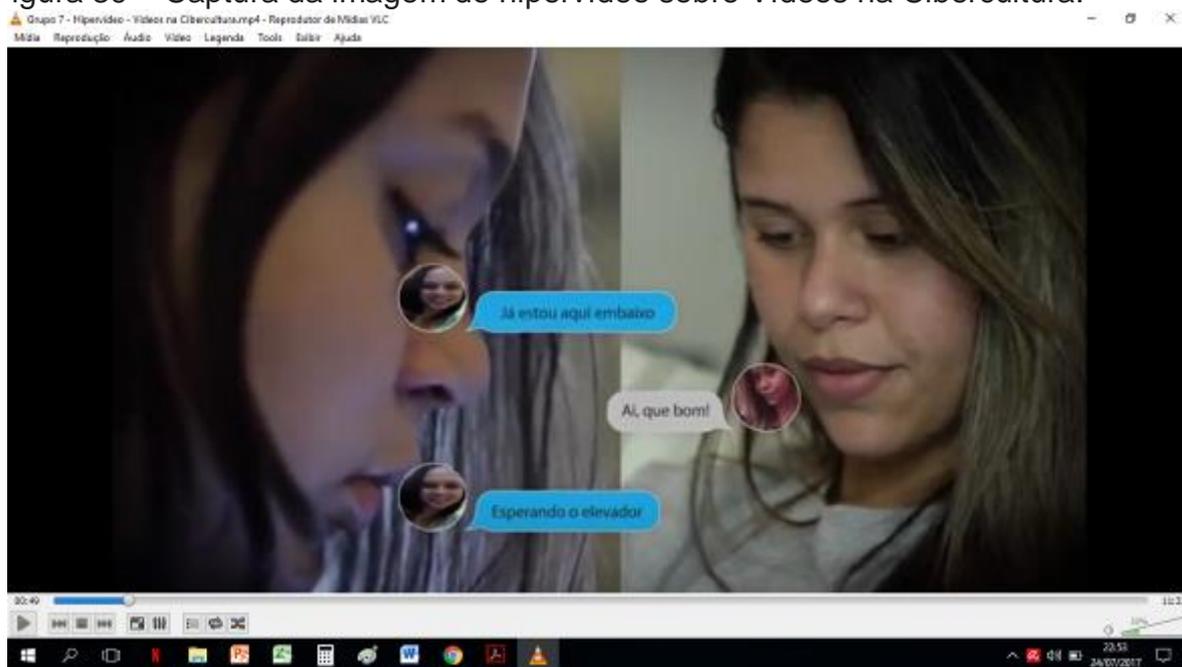
Figura 38 – Captura da imagem do hipervídeo sobre Vídeos na Cibercultura.



Fonte: <https://www.YouTube.com/watch?v=sU2USSbr91s&feature=youtu.be> .

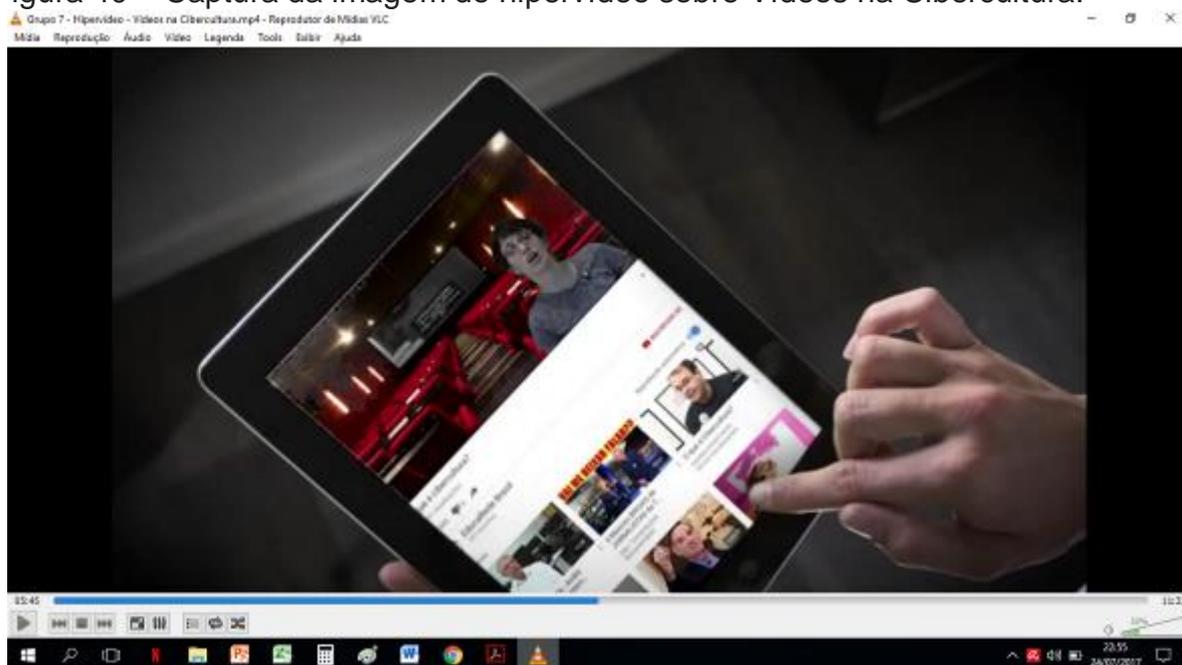
Outra perspectiva da hibridação trazendo peculiaridades da cibercultura para a produção audiovisual pode ser visualizada quando as autoras lançaram mão da linguagem do digital em rede para conceituar a estética do vídeo, na inclusão de chats (Figura 32) e imagens em tablets (Figura 33). Além dos recursos principais do hipervídeo, como as ligações internas e externas com conteúdos agregadores (Figura 34).

Figura 39 – Captura da imagem do hipervídeo sobre Vídeos na Cibercultura.



Fonte: <https://www.YouTube.com/watch?v=sU2USSbr91s&feature=youtu.be> .

Figura 40 – Captura da imagem do hipervídeo sobre Vídeos na Cibercultura.



Fonte: <https://www.YouTube.com/watch?v=sU2USSbr91s&feature=youtu.be> .

Figura 41 – Captura da imagem do hipervídeo sobre Vídeos na Cibercultura.



Fonte: <https://www.YouTube.com/watch?v=sU2USSbr91s&feature=youtu.be>

A captura da imagem do hipervídeo foi realizada no momento em que um hiperlink foi disponibilizado. No vídeo, as praticantes citam um livro e recomendam a sua leitura, disponibilizando o link para conhecer o material. Essa é uma das possibilidades do hipervídeo e, dependendo da interface escolhida para produzir o cibervídeo, ela pode incluir outros recursos.

O grupo utilizou o YouTube, que apresenta recursos mais simples, como outros vídeos, imagens, textos e hiperlink para qualquer conteúdo em rede. Ou seja, o hipervídeo pode ser elaborado de acordo com a necessidade ou o interesse do idealizador. Ainda assim, no hipervídeo do grupo 6 poderiam ser incluídos outros formatos de mídias, como imagens e sons, para explorar todas as possibilidades. As mudanças de cena poderiam ser incluídas como hiperlink para outro vídeo, como acontece em "The Chase - Interactive Video"<sup>60</sup>.

Percebendo os gêneros como cíbridos, pode-se entender que apesar das características específicas, um hipervídeo, por exemplo, pode ser analisado como uma videoaula, com um toque cibercultural, que não apresenta as características lineares no formato de preleção. Apesar da proposta de produção de gêneros específicos, foi evidenciado aos alunos que eles não precisariam reproduzir os modelos que estão postos, que é possível misturar as linguagens.

<sup>60</sup> Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=KFsv8tGHkHY> Acesso em: 25 jul. 2017.

A noção de audiovisualidade, conforme os autores, sugere um borrar de fronteiras entre gêneros e formatos audiovisuais, emissão e recepção, o que “amplia e diversifica as possibilidades do audiovisual na invenção de sujeitos e de mundos”. Essa mesma noção é considerada potente também para pensar os currículos criados no dia a dia das escolas, os quais não se restringem aos documentos prescritivos e ao planejamento das coordenadas pedagógicas. Para esses autores, os currículos são produzidos com as “práticas cotidianas que atualizam, mesclam, bricolam, inventam, produzem, ressignificam saberes-fazer, forjando processos de significação e subjetivação” (AMARO; SOARES, 2016, p. 19).

A citação acima foi retirada da apresentação do livro organizado por Ivan Amaro e Conceição Soares (2016), no momento em que estes apresentam o capítulo de autoria de Soares et al. (2016). A intenção que ampara essa Ciberpesquisa-formação é similar à produção de audiovisualidades pelos praticantes, a formação para os currículos praticados nos cotidianos educativos, levando a ações como: mesclar, bricolar, inventar, produzir, ressignificar (AMARO; SOARES, 2016) para o horizonte vasto de possibilidades das carreiras desses praticantes.

Ainda em relação ao Grupo 6, destacou-se a narrativa de Karen Rodrigues, que emergiu de uma conversa após a apresentação do Hipervídeo produzido pelo grupo. Quando questionada sobre quais saberes a mobilizaram para a construção do trabalho e o que seria levado daquela oficina, ela respondeu:

Karen Rodrigues: Eu na verdade estou muito agradecida com a experiência, além do gênero hipervídeo, eu acho que a gente aprendeu com uma professora que coloca o coração em tudo em que faz. Então cada passo, cada coisinha que ela fazia, ela explicava e parava. “Olha, essa câmera a gente faz assim”, aí ela botava a gente para ficar atrás da câmera, ela subia lá em cima e colocava a gente atrás do computador e mostrava a edição, então foi uma experiência incrível. Acho que para o meu primeiro semestre, esse trabalho vai ser o que eu vou levar assim como lembrança realmente. Para além do gênero hipervídeo, que agora eu aprendi, porque eu não conhecia. Na verdade, eu via as vezes na internet, mas não via a fundo. E essa coisa de se conectar com as outras coisas que a pessoa está falando do vídeo, conseguir ver e conhecer o que a pessoa leu. Mas, além disso, com certeza, a participação, a filmagem, a edição, isso foi espetacular.

Figura 42 – Captura da imagem da gravação da apresentação do trabalho sobre Vídeos na Cibercultura.



Fonte: acervo da autora.

A professora que a praticante menciona não é a regente da disciplina, nem as mestrandas que realizavam estágio docente. A praticante estava se referindo à colega de turma, que já trabalhava com vídeos e acolheu a ideia e os demais praticantes da pesquisa. A interatividade entre os praticantes foi fundamental para uma aprendizagem significativa, evitando questões como ausência ou individualidade, combatidas em uma proposta que se caracteriza por uma educação *todos-todos*. Shênia mediou conflitos e fez negociações para o melhor andamento do semestre, demonstrando maturidade e colaboração.

Interessante ressaltar a emoção que a praticante reflete sobre as vivências ao longo da construção colaborativa do audiovisual. Destaco a palavra “experiência” na narrativa de Karen, pois ela aparece em muitas narrativas, mas em nenhuma como algo similar ao real sentido da palavra. Larrosa (2002) já evidenciava que a tendência é usar experiência como sinônimo de informação, conhecimento e aprendizagem, quando, na verdade, o saber da experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). Quando Karen disse que iria “levar assim como lembrança realmente”, imagino que, essa sim, tenha sido uma narrativa de experiência e que, caso a praticante não tivesse mencionado o que a tocou e o que a atravessou, nós

não poderíamos dizer que as experiências aconteceram por considerarmos a personalidade do fenômeno, da forma como Larrosa (2002) nos presenteia.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p. 27).

Figura 43– Transcrição das mensagens trocadas no Fórum de discussão do Grupo 6.



**Re: Oficina de Produção de Cibervídeos - Hipervídeo**  
quarta, 14 dezembro 2016, 16:18

Não posso deixar de vir aqui deixar um comentário do trabalho que fiz parte, porque foi muito importante toda a produção e o resultado dele. Apesar de o conhecimento sobre audiovisual ser dominado por nossa amiga Shênia, o mais interessante foi o compartilhamento desse saber. Sem nos deixar de fora de nada, ensinando e nos pondo para fazer tudo além da liberdade de opinar na construção ao longo de todo o trabalho. Foi uma experiência incrível e gratificante. Valeu TODO o esforço. PARABÉNS as minhas amigas e parceiras de trabalho!

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

“A gente aprendeu com uma professora que coloca o coração em tudo em que faz”; “Apesar de o conhecimento sobre audiovisual ser dominado por nossa amiga Shênia, o mais interessante foi o compartilhamento desse saber”. Muito mais do que um simples trabalho envolvendo um assunto que já dominava, a líder tornou-se responsável por guiar a navegação dos demais colegas para um propósito comum. O comando da embarcação mudava e intercalava de forma concomitante, por se tratar de pesquisa em que todos estão na condição de aprendizes e docentes.

Ao longo da Ciberpesquisa-formação, buscamos uma abordagem que valorizasse os saberes “populares”; tirando o foco das rejeições, sem desconsiderar nenhuma alternativa; assumindo a emancipação dos praticantes; significando as trocas e as aprendizagens que construímos juntos. Consideramos importante acionar dispositivos de acordo com a relação entre os praticantes e a cultura contemporânea, com interfaces em uso cotidiano, não as trabalhando fora do

contexto cultural no qual estamos inseridos e nem considerando a ciência em sua forma tradicional.

Buscando a emancipação, sair da caixinha para fazer algo novo, não formatado, com a criatividade ordinária que torna o cotidiano mais frutífero, propusemos, na Oficina de Produção de Cibervídeos, um exercício para a crítica ao instituído, na incerteza do acerto, a certeza de boas reflexões, proporcionando a formação para a videodocência, para a bricolagem, mixagem e interatividade com os vídeos.

## PLANO GERAL: AS TRAMAS CONCLUSIVAS

A cultura contemporânea mediada pelo digital em rede move consideravelmente nossos usos e vivências. Os membros das comunidades virtuais utilizam o ciberespaço para trocar conhecimento, como imagens, narrativas textuais imagéticas e audiovisuais, com objetivos diversos. Os cibervídeos são o grande tema de estudo e, mapeados a partir do envolvimento na educação online, suscitaram muitas reflexões ao longo desta dissertação.

O contexto em que aconteceu a pesquisa foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a UERJ de tantas lutas e conquistas, uma universidade pública, gratuita, democrática, de qualidade e a mais acolhedora de diversidades no estado. Passa por um desmanche do governo do Estado do Rio de Janeiro, sem salários, sem bolsas, sem custeio, entre outros cortes que retiram as condições básicas de funcionamento. Para pessoas que amam a UERJ, como eu, é uma situação entristecedora. Por isso deixo aqui o meu #uerjresiste e #somostodosuerj.

A singularidade dos cibervídeos engendra o compartilhamento de incontáveis acontecimentos que podem ser utilizados a favor da educação online. O intuito do estudo é potencializar usos dos praticantes ciberculturais e estimular o aprendizado em rede pelas novas gerações, que possuem habilidades cognitivas diferentes, aprendizado que nasce na virtualidade, imerso nos processos culturais contemporâneos. O intuito do estudo dos cibervídeos na educação online é potencializar outras arquiteturas para o desenho didático online, com mais sintonia com as aprendizagens ubíquas e em mobilidade.

Iniciamos a seção “O audiovisual e a cibercultura: que tomadas esperar?” com um breve histórico do vídeo, na perspectiva do cotidiano, da cultura e do novo audiovisual, apostando em um futuro bem próximo na junção do vídeo com o cinema e a televisão. Seguindo o fluxo do texto, falamos sobre o vídeo por olhares educacionais, as sensações e os sentidos que ele provoca, a aproximação com o universo dos jovens, a possibilidade de criação e de autoria desses sujeitos do ciberespaço e os usos feitos com o audiovisual como acontecimentos a serem explorados. Formulamos a questão de pesquisa: quais as potencialidades dos vídeos na educação e mais especificamente na educação em tempos de cibercultura?

Na mesma seção, foi feita a contextualização do audiovisual na cibercultura, para compreender os fenômenos envolvendo os vídeos contemporâneos, como os registros de pequenos acontecimentos nos vídeos instantâneos e voláteis. A evolução das tecnologias para uma “cerebralidade artificial” também foi abordada, quando os toques dos dedos nos dispositivos seriam substituídos por comandos neurais de mentes híbridas. Internet das mentes e projeção de vídeos na retina estariam presentes em um futuro próximo?

Finalizamos a seção com o estudo dos cibervídeos, abordando as especificidades técnicas, comunicacionais e pedagógicas de cada gênero, trazendo aplicações na educação online e exemplos de vídeos disponibilizados no YouTube por professores ou praticantes reconhecidos no ciberespaço. Respondendo, desta forma, à primeira questão de pesquisa: quais são as singularidades do audiovisual na internet, tendo em vista as alterações tecnológicas e a criação de vídeos em contextos diversos do cotidiano?

Na seção “Entre planos, cenografias e fusões: os princípios da pesquisa”, discutimos as abordagens metodológicas, como *fazerpensar* ciência, na perspectiva pós-moderna, e em especial nos estudos nos/dos/com os cotidianos, valorizando a interação e o compartilhamento na construção conjunta de sentidos. Contra as premissas dos critérios ditos “científicos”, valorizamos os saberes comuns dos praticantes, as táticas e os usos (CERTEAU, 1994) que tornam o cotidiano mais criativo, instigante e desafiador.

A pesquisa-formação na cibercultura foi o método escolhido, não separando a formação da pesquisa, colocando pesquisador e praticantes em constante horizontalidade. Adotamos esses usos, reconhecendo a infinita diversidade de saberes do mundo, valorizando o que fazemos por aqui e todas as sabedorias preciosas trazidas pelos praticantes, oriundas de suas vivências ou de suas experiências científicas, sem imposição de uma sobre outra. Nesse passo, ficou claro que se tratava de saberes plurais e complexos, importantes para a vida pessoal e profissional.

Na seção “No set de filmagem: o dispositivo de pesquisa”, apresentamos o relato da Ciberpesquisa-formação e a Oficina de Produção de Cibervídeos, de onde emergiram narrativas textuais, imagéticas e audiovisuais. Foi nesse movimento cotidianista da pesquisa-formação que emergiram as noções subsunçoras, a partir de uma triangulação entre as questões de pesquisa, narrativas emergentes do

campo e o referencial bibliográfico que ampara a dialogia entre *prácticateoriaprática*. A partir do relato do campo, a terceira questão de pesquisa – quais atividades podem ser desenvolvidas utilizando as interfaces digitais para potencializar a autoria de vídeos pelos docentes, tendo em vista a crescente atualização dos softwares, aplicativos e práticas audiovisuais na educação online? – pôde ser respondida.

Os questionamentos que ampararam a pesquisa foram respondidos a cada aprofundamento teórico, entrelaçado com as produções dos vídeos, análises das videografações e imersão nas narrativas sobre o processo de elaboração audiovisual. O esforço para respondê-los originou três noções subsunçoras: *Formação para a videodocência na cibercultura*, *Táticas audiovisuais: bricolagem e mixagem com vídeos* e *Produção interativa de vídeos*.

A noção *Formação para a videodocência na cibercultura* procurou abordar os processos formativos que levaram os praticantes ao desenvolvimento de saberes para elaboração e/ou utilização de vídeos na docência mergulhada em demandas ciberculturais. A noção foi originada das narrativas em que os praticantes demonstraram valorizar o uso de mídias sociais e dos vídeos, geralmente criados para o lazer, com finalidades formativas. Pensamos a formação de acordo com Macedo (2014), ou seja, um processo individual e do âmbito experiencial, e a videodocência inspirada em Moran (1995) e no conceito de “vídeo como conteúdo de ensino”.

A segunda noção, *Táticas audiovisuais: bricolagem e mixagem com vídeos*, aborda a “inventividade artesanal” (CERTEAU, 1994) e as táticas utilizadas pelos praticantes da pesquisa para romper com o instituído e bricolar a produção audiovisual para algo que os contemplasse. O nome dado pelo grupo foi webinar, mas assumiram utilizar as características da videoconferência, o que nos permitiu identificar na ação uma bricolagem (BORBA, 1997). Com isso, aflorou também o conceito de mixagem (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989), em um movimento de ação e intervenção, em uma concepção de educação audiovisual que prevê criatividade e autoria.

Por fim, a noção *Produção interativa de vídeos*, que foi abordada em duas vertentes: a primeira considerando a interatividade (SILVA, 2003) no processo de elaboração, em especial “o compartilhamento, a conectividade, a interlocução, a colaboração e a liberação da autoria” (SILVA, 2012, p. 7) como potencialidades para a criação de vídeos interativos; e a segunda a partir das narrativas sobre a atuação

de uma praticante implicada e comprometida com a aprendizagem dos demais. A interatividade entre os participantes e a horizontalidade nas relações foram fundamentais, proporcionando uma troca no comando da embarcação, que mudava e intercalava de forma concomitante, como deve ser numa pesquisa-formação de fato, em que todos estão formando e se formando, na condição de aprendizes e docentes.

Desenvolver uma Ciberpesquisa-formação instiga a docência e a pesquisa em uma relação única e implicada; o olhar para a práxis muda, a preocupação com a pesquisa e com os praticantes também. Entrar em campo, logo no primeiro período, naquele marcante dia 30 de agosto de 2016, foi um susto, uma responsabilidade, e com a greve (com mobilizações justas e necessárias) tudo ficou confuso para mim e, acredito, para os praticantes também. Agradeço a eles pelas trocas. Percebi que, sem eles nada do que está aqui seria feito. Mesmo sem perceber, eles me deram força para uma docência implicada e cheia de negociações.

O que aprendi nesse um ano depois de entrar em campo? Os vídeos refletem a realidade, descortinam a alma, trazem à tona as mazelas e as delícias da docência. Vídeos que postados na internet podem promover uma democratização do conhecimento e contribuir para a justiça cognitiva. Considero o resultado de todas as experiências, aprendizagens, trocas e afetos mais do que satisfatório, na convicção do respeito aos praticantes, em suas individualidades, coletividades, certezas e incertezas.

Consciente da incompletude deste estudo, sabendo que muito mais está por vir, afirmo que este é o começo, de novas descobertas e de novos usos. Uma vida de pesquisadora se inicia, muitas mudanças estão por vir, na esperança que venham logo, pois só sabemos vivendo, pesquisando, sentindo, caminhando, cheirando, analisando, debatendo... Na esperança também de que nosso estudo contribua para que esses e outros praticantes criem, se inspirem e se autorizem na produção audiovisual, pois os vídeos roubam pedaços da realidade e eternizam significações.

## REFERÊNCIAS

AFFINI, Letícia Passos; BURINI, Débora. **Era Digital**: o texto audiovisual na web. Trabalho apresentado no XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2734-1.pdf> . Acesso em 24 jul. 2017.

AGUSTONI, Marina. Convergências entre cinema e vídeo: contaminações e dissoluções limites. In: SANTAELLA, Lúcia. **Novas formas do audiovisual**. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016, p. 108-121.

ALMEIDA, Cândido José Mendes. **O que é vídeo?** São Paulo: Nova Cultural; Brasiliense, 1985.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3ª ed. Petrópolis: DP&A, 2008, p.13-38.

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 1-8, jan./dez, 2003. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967> Acesso em: 29 jul. 2017.

AMARO, Ivan; SOARES, Maria da Conceição Silva (orgs.). **Tecnologias digitais nas escolas**: outras possibilidades para o conhecimento. 1. ed. Petrópolis, RJ: DP et Ali, 2016.

ARCILA, José Bernardo Peña; ROMERO, Nardis Coromoto Tovar; RINCÓN, Hilda. Webinar: herramienta de integración en clases virtuales. **Revista semestral de divulgación científica**. Hamut'ay, Lima, v. 3, p. 25-41, jul./dez., 2016.

ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Editora Plano, 2003.

AVILLA, Carina, d'; SANTOS, Edméa. O. Imagens voláteis e formação de professorxs: dispositivos tecnológicos e lúdicos para as práticas pedagógicas. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade (on line), v. 3, p. 113-127, 2014.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. Tradução Maria Cecília Oliveira Marques. São Paulo: Paulinas, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Débor N. **Em direção a educação ubíqua: aprender sempre, em qualquer lugar, com qualquer dispositivo**. CINTED-UFRGS, v. 6, n. 1, jul. 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. (orgs.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Prefácio. In: BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade: na formação do “professor-pesquisador” – da conformidade à complexidade**. Alagoas: EdUFAL, 1997.

\_\_\_\_\_. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sergio (orgs.). **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p.63-80.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias**. 1. ed. Santo Tirso: Defacto, 2016. v. 1. 160p.

BENTES, Ivana. **Do modelo industrial ao biotecnológico**. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, BOCC. Covilhã, 2001. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bentes-ivana-industrial-biotecnologico.pdf> . Acesso em: 7 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Vídeo e cinema: rupturas, reações e hibridismo. In: MACHADO, Arlindo. **Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro**. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2007, p. 111-128.

BERGER, Guy. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (org.). **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BETTENCOURT, Carolina. **O hipervídeo aplicado à cibermuseologia**. 132 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro, 2009.

BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade: na formação do “professor-pesquisador”**: da conformidade à complexidade. Alagoas: EdUFAL, 1997.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila; SILVA, Marco. Desenho didático em educação online. XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino): Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. **Anais**. Porto Alegre: PUC/RS, 2008.

CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. **Atos de currículo na educação online**. Rio de Janeiro. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CIATECH. **Tendências de Educação Online 2015.** UOL Educação: São Paulo, 2015. [online]. Disponível em: [https://www.ciatech.com.br/wp-content/uploads/2012/03/Tend%C3%Aancias-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Online-2015\\_Ciatech.pdf](https://www.ciatech.com.br/wp-content/uploads/2012/03/Tend%C3%Aancias-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Online-2015_Ciatech.pdf). Acesso em 21 jun. 2016.

CISCO. **Cisco Visual Networking Index: Global Mobile Data Traffic Forecast Update, 2015–2020 White Paper.** California, 2016. Disponível em: <http://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/visual-networking-index-vni/mobile-white-paper-c11-520862.html> Acesso em 21 jun. 2016.

COSTA, Rafael Rodrigues. **A “dança” dos gêneros audiovisuais na convergência de mídias: um estudo de migrações e transmutações na web 2.0.** Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/a/a-danca-dos-generos.pdf> Acesso em 6 jun. 2016.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: ensaios.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CRONOLOGIA do cinema. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cronologia\\_do\\_cinema&oldid=43872685](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cronologia_do_cinema&oldid=43872685) . Acesso em: 8 jul. 2017.

CRUZ, Dulce Maria. A potencialidade educacional e dialógica da videoconferência na EAD. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs.). **Educação online.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, v. 1, p. 279-308.

DIAS, Marly Moreira; RAMOS, Celso de Ávila. **Webinar na Educação.** Blog Tecnologia e Educação do Núcleo de Educação a Distância. UNIFENAS: Minas Gerais, 2017. Disponível em: <http://ned.unifenas.br/blogtecnologiaeducacao/educacao/webinar-na-educacao/>. Acesso em: 06 ago. 2017.

DUARTE, Rosália; ELEÁ, Ileana. Mídia-educação: teoria e prática. In: SANTOS, Edméa. (org.). **Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância.** Rio de Janeiro: LTC, 2016, p. 3-17.

ESTARAVENGO JUNIOR, Edson; SANTINI, Marisa Coelho Pereira; CHAVES, Rogerio E. Silva. Microvídeo: definições. **Revista Inovaeduc.** Campinas, n. 3, 2015. Disponível em: <http://www.lantec.fe.unicamp.br/inovaeduc/wp-content/uploads/2015/n3.art3.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2016.

FEIJÓ, Valéria Casaroto. O Snapchat e a cultura do efêmero. **Revista Flash Vip**. Santa Catarina, 2015. Disponível em: <http://revistafashvip.com.br/o-snapchat-e-a-cultura-do-efemero/> . Acessado em: 29 out. 2016.

FELINTO, Erick. As imagens inconstantes: lendo ambiências no cinema. In: SANTAELLA, Lucia (org.) **Novas formas do audiovisual**. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016, p. 64-81.

FERREIRA, Lygia Socorro S. **Cibercultura, imaginário e juventude**: a influência da internet no imaginário de jovens brasileiros. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/5271/1/Lygia%20Socorro%20Sousa%20Ferreira.pdf> . Acessado em: 08 jul. 2017.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Nilda Alves**: praticantepensantes de cotidianos. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GIARD, Luce. Apresentação. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 9-34.

GORDÓN, Floralba del Rocío Aguilar. Implicaciones del conocimiento de los estilos de aprendizaje en el ejercicio profesional del docente universitario. **Journal of Learning Styles**. Utah, v. 9, n. 18, p. 165-204, 2016.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História & audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KURTZ, João. **Seis plataformas para fazer webinar**: Transmissões de seminários e apresentações podem ser feitas de graça em sites de streaming. Techtudo, 2017. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/listas/2017/07/seis-plataformas-para-fazer-webinar.ghtml>. Acesso em: 06 ago. 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, N. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> . Acesso em: 19 jul. 2017.

LEMOS, André. **Cibercultura**: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina; Meridional, 2002.

LEMOS, André. Celulares, funções pós-midiáticas, cidade e mobilidade. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**. Curitiba, v. 2, n. 2, p. 155-166, jul./dez. 2010.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

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

LINS, Aline. Ação e cooperação: vida em rede e as alterações de uma sociedade tecnológica comprometida. In: SOUZA, Cláudio Manoel Duarte de; FIALHO, Carolina... [et al.]. (orgs.). **Link livre ebook\_2arte**: educação, tecnologias, comunicação e multimeios. Santo Amaro, BA: UFRB, 2016, p.14-19. Disponível em: [https://www2.ufrb.edu.br/linklivre/images/linklivre\\_ebook2.pdf](https://www2.ufrb.edu.br/linklivre/images/linklivre_ebook2.pdf). Acesso em: 20 jul. 2017.

LUCENA, Tiago F. R. **M-vídeos**: audiovisual do/para celular. Trabalho apresentado no II ABCiber - Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura. São Paulo, 2008. Disponível em: <[http://www.academia.edu/208656/M-v%C3%ADdeos\\_audiovisual\\_do\\_para\\_celular](http://www.academia.edu/208656/M-v%C3%ADdeos_audiovisual_do_para_celular)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MACEDO, Roberto S. **Atos de currículo, formação em ato?**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. 2. reimpressão. Ilhéus: EDITUS, 2014. 170 p.

\_\_\_\_\_. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (orgs.). **Jacques Ardoino e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 35-61.

MACEDO, Roberto S.; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. 174 p.

MACHADO, Arlindo. **A Arte do Vídeo**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Senac, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas: Papyrus, 1997.

MACHADO, Arlindo. O sujeito no ciberespaço. In: AIDAR, José Luiz (org.). **Crítica das práticas midiáticas**: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker, 2002.

MACHADO, Arlindo (org.). **Made in Brasil**: três Décadas do Vídeo Brasileiro. São Paulo: Senac, 2007.

MARTINS, Shirley M. S.; BARRETO, Betânia M. V. B.; BORGES, Leônidas L. **Audiovisual e educação**: a videoaula e as novas implicações pedagógicas. Trabalho apresentado no XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, 2009. Disponível em: <[www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2165-1.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2165-1.pdf)>. Acesso em 21 ago. 2016.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MELLO, Diene Eire; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Didática do online: reflexões para o ensino superior. In: MELLO, Diene Eire; FERNANDES, Terezinha. (orgs.). **Ensino Superior: educação a distância e e-learning**. 1. ed. Santo Tirso: Whitebooks, 2017, p. 41-55.

MELO; Daniela B. et al. O processo de materização (ou técnica de produção) do microvídeo digital para a internet. **Revista Inovaeduc**. Campinas, n. 3, 2015. Disponível em: <http://www.lantec.fe.unicamp.br/inovaeduc/wp-content/uploads/2015/n3.art7.pdf> . Acessado em: 14 jan. 2017.

MONTAÑO, Sonia. **Plataformas de vídeos: apontamentos para uma ecologia do audiovisual da web na contemporaneidade**. Porto Alegre: Sulina 2015.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 2, p. 27-35. jan./abr., 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131> . Acesso em: 17 jul. 2017.

MOREIRA, J. António; NEJMEDDINE, Fouad. **O vídeo como dispositivo pedagógico e possibilidades de utilização didática em ambientes de aprendizagem flexíveis**. Coleção Estudos Pedagógicos. 1. ed. Santo Tirso: Whitebooks, 2015.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> Acessado em: 14 maio 2017.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 3. ed. atual. São Paulo: Loyola, 2011, p.107-136.

OKADA, Alexandra. Aprendizagem aberta e estratégias de webconferência. **Revista CoLearn**. Projeto OpenLearn The Open University UK. Vol., 1, n. 1, p. 1-6, Nov. 2008. Disponível em: <http://labspace.open.ac.uk/journal>. Acesso em: 06 ago. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3ª ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos; PESCE, Lucila. **Educação e cultura midiática**. Salvador: EDUNEB, 2012. V. 1. 218p.

OSHO. **O Rio e o Oceano**. [online]. Disponível em: <http://templodasborboletas.blogspot.com.br/2013/05/o-rio-e-o-oceano.html>. Acesso em: 06 ago. 2017.

PALHARES, Isabela. Snapchat vira arma para atrair estudante. **O Estado de S. Paulo**. Seção Educação. São Paulo, 13 de julho de 2016. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,snapchat-vira-arma-para-atrair-estudante,10000056832> . Acesso em 27 fev. 2017.

PARENTE, André. Do quase ao pós-cinema: o cinema como efeito. In: SANTAELLA, Lucia (org.) **Novas formas do audiovisual**. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016, p. 82-107.

PASE, André Fagundes. **Vídeo online**: alternativa para as mudanças da TV na cultura digital. Porto Alegre. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

PESCE, Lucila; HESSEL, Ana; BRUNO, Adriana Rocha. **Experiências com webconferência**: a constituição de comunidades de aprendizagem. Trabalho apresentado no Séptimo Simposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática: SIECI. Orlando, 2010.

ROOMY, Katy; ROTHENBERGER, Flurina. **Formação à distância**: falta de acesso à internet condena ensino na África. Programa "En Quête d'Ailleurs". [online]. Disponível em: <http://www.swissinfo.ch/por/longform/falta-de-acesso-a-internet-condena-ensino-na-africa>. Acessado: em 29 jan. 2016.

SANTAELLA, Lucia. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: AIDAR, José Luiz (org.). **Crítica das práticas midiáticas**: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker Editores, 2002, p. 44-56.

\_\_\_\_\_. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, 2013. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>>. Acesso em: 12 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_; AGUSTONI, Marina. Tributo aos inventores pioneiros: made in Brasil. In: SANTAELLA, Lucia (org.) **Novas formas do audiovisual**. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016, p. 14-27.

SANTAELLA, Lucia. (org.). **Novas formas do audiovisual**. 1. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016. 284 p.

SANT'ANNA, Cristiane. **Informática na educação: do currículo EaD para o currículo online na educação superior**. Rio de Janeiro. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda: a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Sociais, n. 80, p. 13-43, 2008.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos**. São Paulo, CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007.

\_\_\_\_\_. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 4 abr. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>.

SANTOS, Edméa O. **Disciplina pesquisa-formação na cibercultura**. 5 jun. 2016, 24 out. 2016. Notas de Aula.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: SANTOS, Edméa O.; SILVA, MARCO; PESCE, Lucila. **Cibercultura: o que muda na educação**. Rio de Janeiro: TV Escola (Ministério da Educação), 2011 (Boletim).

\_\_\_\_\_. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Salvador. Tese (Doutorado em Educação). FAGED. Universidade Federal da Bahia, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-formação na cibercultura**. 1. ed. Santo Tirso: Whitebooks, 2014. V. 1. 202p.

\_\_\_\_\_. Saberes da Docência Online: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDERJ. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano. (orgs.). **Educação a distância: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 125-144.

SANTOS, Edméa O. ; ALVES, Lynn (orgs.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-PAPERS, 2006. V. 1. 328p.

SANTOS, Edméa O.; CARVALHO, Felipe S.; PIMENTEL, Mariano. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 1, p. 23-42, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/index>. Acesso em: 28 jul. 2017.

SANTOS, Edméa O. ; COLACIQUE, Rachel; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. A autoria visual na internet: o que dizem os memes?. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 135-157, jul. 2016. ISSN 2177-5796. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2570>. Acesso em: 10 jul. 2017.

SANTOS, Edméa O.; SILVA, Marco. **A pedagogia da transmissão e a sala de aula interativa**. Coleção Agrinho. Paraná, 2014. Disponível em: [http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_02\\_A-pedagogia-da-transmissao.pdf](http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_02_A-pedagogia-da-transmissao.pdf). Acesso em: 24 jul. 2017.

SANTOS, Edméa O.; WEBER, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 13, n. 38, p. 285-303, jan./abr. 2013.

SARAIVA, António João. **Filme e hipervídeo**: um retrato polifônico da geração dos Capelinhos a partir da emigração e regresso. Lisboa, 385f. Tese (Doutorado em Antropologia Visual). Universidade Aberta Portugal, 2013.

SENA, Eni de Faria. **As videoaulas de um curso a distância**: obstáculos didáticos/pedagógicos e suas implicações na aprendizagem do aluno. Trabalho apresentado no Simpósio Internacional de Educação a Distância, 2012, São Carlos/SP. SIED: EnPED, 2012. V. 1, n.1.

SILVA, Marco. **Interatividade**: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação. Senac, 2003. Disponível em: <[http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto\\_0009.htm](http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0009.htm)> Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **“Vivemos em um cenário midiático muito favorável à educação cidadã”**. Entrevista a Carla Viana Coscareli e Ana Elisa Ribeiro. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 18, n. 106, p.01-11, jul./ago. 2012.

SILVA, Marco (org.). **Formação de professores para docência online**: uma experiência de pesquisa online com programas de pós-graduação. 1. ed. Santo Tirso: Whitebooks, 2015.

SOARES, Maria da Conceição Silva. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. **Revista Visualidades**. Goiânia, v. 14, n.1, p. 80-103, jan./jun. 2016.

SOARES, Maria da Conceição Silva et al. **Corpos à flor da tela: audiovisualidades, gênero, sexualidade e formação de professoras**. In: AMARO, Ivan; SOARES, Maria da Conceição Silva; (orgs.). **Tecnologias digitais nas escolas**: outras possibilidades para o conhecimento. 1.ed. Petrópolis, RJ: DP et Ali, 2016, v. 1, p. 135-156.

SOUZA, Cláudio Manoel Duarte de. **Hiperpalco?: anotações sobre espetáculos streaming em ambientes hipermediáticos**. In: SOUZA, Cláudio Manoel Duarte de; FIALHO, Carolina... [et al.]. (orgs.). **Link livre ebook\_2arte**: educação, tecnologias, comunicação e multimeios. Santo Amaro, BA: UFRB, 2016, p.32-41 Disponível em: [https://www2.ufrb.edu.br/linklivre/images/linklivre\\_ebook2.pdf](https://www2.ufrb.edu.br/linklivre/images/linklivre_ebook2.pdf). Acesso em: 20 jul. 2017.

SOUZA, Fernando Lanzer Pereira. **Cruzando culturas sem ser atropelados**: gestão transcultural para um mundo globalizado. São Paulo: Évora, 2013.

SOUZA, Maria Izabel et al. Produção de microvídeos para dispositivos móveis na temática do Código Florestal brasileiro. **EAD em Foco. Revista de Educação a Distância** Rio de Janeiro, v. 6, p. 87-101, 2016. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/370> . Acesso em: 24 jul. 2017.

SPINK, Mary Jane et al. (orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual).

SQUIRRA, Sebastião (org.). **Cibertecs: conceitos, interações, automações, futurasções**. São Luís, MA: LabCom Digital, 2016.

TOMÉ, Vítor Manuel Nabais; SOARES, Maria do Carmo Tomé. Educação para os media: atividades de análise e produção de mensagens na disciplina de português. In: ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; FERREIRA, Giselle Martins dos Santos (orgs.). **Educação e tecnologias: parcerias**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2015, v. 4, p. 259-299.

VALLIAS, André. **Poesia em contexto digital** [online]. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1419/1130>> . Acesso em: 11 nov. 2016.

VARGAS NETTO, Maria Jacintha. **Gestos tecnológicos: o que pensa o YouTube em um curso de formação de professores de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro?** Rio de Janeiro. 120f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

VIDAL, Fernanda Luise Kistler; FILHO, Luiz Augusto Coimbra de Rezende. Escolhendo gêneros audiovisuais para exposições em aulas de ciências e biologia: como os professores entendem a referencialidade da imagem. **ALEXANDRIA. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. Florianópolis, v.3, n.3, p.47-65, nov. 2010. ISSN 1982-5153. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/38135/29084>> . Acessado em: 6 jun. 2016.

**ANEXO A – Questionário Honey-Alonso de estilos de aprendizagem**

Autores: Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego e Peter Honey

Tradução e adaptação:

Evelise Maria Labatut Portilho

**INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO**

Este formulário está desenhado para conhecer seu estilo de aprendizagem.

O questionário é anônimo e não existem respostas corretas ou incorretas.

Autoras: Catalina M. Alonso e Daniela Melaré.

Questionário extraído do livro "Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias."

Anexo 1.

- Tenho fama de dizer o que penso claramente e sem rodeios.
- Estou seguro(a) do que é bom e do que é mau, do que está bem e do que está mal.
- Muitas vezes faço, sem olhar as conseqüências.
- Normalmente, resolvo os problemas metodicamente e passo a passo.
- Creio que a formalidade corta e limita a atuação espontânea das pessoas.
- Interessa-me saber quais são os sistemas de valores dos outros e com que critérios atuam.
- Penso que agir intuitivamente pode ser sempre tão válido como atuar reflexivamente.
- Creio que o mais importante é que as coisas funcionem
- Procuro estar atento(a) ao que acontece aqui e agora.
- Agrada-me quando tenho tempo para preparar meu trabalho e realizá-lo com consciência.
- Estou seguindo, porque quero, uma ordem na alimentação, no estudo, fazendo exercícios regularmente.

- Quando escuto uma nova idéia, em seguida, começo a pensar como colocá-la em prática.
- Prefiro as idéias originais e novas mesmo que não sejam práticas.
- Admito e me ajusto às normas somente se servem para atingir meus objetivos.
- Normalmente me dou bem com pessoas reflexivas, e me custa sintonizar com pessoas demasiadamente espontâneas e imprevisíveis.
- Escuto com mais freqüência do que falo.
- Prefiro as coisas estruturadas do que as desordenadas.
- Quando possuo qualquer informação, trato de interpretá-la bem antes de manifestar alguma conclusão.
- Antes de fazer algo, estudo com cuidado suas vantagens e inconvenientes.
- Estimula-me o fato de fazer algo novo e diferente.
- Quase sempre procuro ser coerente com meus critérios e escala de valores. Tenho princípios e os sigo.
- Em uma discussão, não gosto de rodeios.
- Não me agrada envolvimento afetivo no ambiente de trabalho. Prefiro manter relações distantes.
- Gosto mais das pessoas realistas e concretas do que as teóricas.
- É difícil ser criativo(a) e romper estruturas.
- Gosto de estar perto de pessoas espontâneas e divertidas.
- A maioria das vezes expresso abertamente como me sinto.
- Gosto de analisar e esmiuçar as coisas.
- Incomoda-me o fato das pessoas não tomarem as coisas a sério.
- Atrai-me experimentar e praticar as últimas técnicas e novidades.
- Sou cauteloso(a) na hora de tirar conclusões.
- Prefiro contar com o maior número de fontes de informação. Quanto mais dados tiver reunido para refletir, melhor.
- Tenho tendência a ser perfeccionista.
- Prefiro ouvir a opinião dos outros antes de expor a minha.
- Gosto de levar a vida espontaneamente e não ter que planejá-la.
- Nas discussões gosto de observar como atuam os outros participantes.
- Sinto-me incomodado(a) com as pessoas caladas e demasiadamente analíticas.

- Julgo com freqüência as idéias dos outros, por seu valor prático.
- Angustio-me se me obrigam a acelerar muito o trabalho para cumprir um prazo.
- Nas reuniões apoio as idéias práticas e realistas.
- É melhor aproveitar o momento presente do que deleitar-se pensando no passado ou no futuro.
- Incomodam-me as pessoas que sempre desejam apressar as coisas.
- Apoio idéias novas e espontâneas nos grupos de discussão.
- Penso que são mais consistentes as decisões fundamentadas em uma minuciosa análise do que as baseadas na intuição.
- Detecto freqüentemente a inconsistência e os pontos frágeis nas argumentações dos outros.
- Creio que é preciso transpor as normas muito mais vezes do que cumpri-las.
- Freqüentemente, percebo outras formas melhores e mais práticas de fazer as coisas.
- No geral, falo mais do que escuto.
- Prefiro distanciar-me dos fatos e observá-los a partir de outras perspectivas.
- Estou convencido(a) de que deve impor-se a lógica e a razão.
- Gosto de buscar novas experiências.
- Gosto de experimentar e aplicar as coisas.
- Penso que devemos chegar logo ao âmago, ao centro das questões.
- Procuo sempre chegar a conclusões e idéias claras.
- Prefiro discutir questões concretas e não perder tempo com falas vazias.
- Incomodo-me quando dão explicações irrelevantes e incoerentes.
- Comprovo antes se as coisas funcionam realmente.
- Faço vários borrões antes da redação final de um trabalho.
- Sou consciente de que nas discussões ajudo a manter os outros centrados nos temas, evitando divagações.
- Observo que, com freqüência, sou um(a) dos(as) mais objetivos e ponderados nas discussões.
- Quando algo vai mal, não dou importância e trato de fazê-lo melhor.
- Desconsidero as idéias originais e espontâneas se não as percebo práticas.
- Gosto de analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão.
- Com freqüência, olho adiante para prever o futuro.

- Nos debates e discussões prefiro desempenhar um papel secundário do que ser o(a) líder ou o(a) que mais participa.
- Me incomodam as pessoas que não atuam com lógica.
- Me incomoda ter que planejar e prever as coisas.
- Creio que o fim justifica os meios em muitos casos.
- Costumo refletir sobre os assuntos e problemas.
- O trabalho consciente me trás satisfação e orgulho.
- Diante dos acontecimentos trato de descobrir os princípios e teorias em que se baseiam.
- Com o intuito de conseguir o objetivo que pretendo, sou capaz de ferir sentimentos alheios
- Não me importa fazer todo o necessário para que o meu trabalho seja efetivado.
- Com freqüência, sou uma das pessoas que mais anima as festas.
- Me aborreço, freqüentemente, com o trabalho metódico e minucioso.
- As pessoas, com freqüência, crêem que sou pouco sensível a seus sentimentos.
- Costumo deixar-me levar por minhas intuições.
- Nos trabalhos de grupo, procuro que se siga um método e uma ordem.
- Com freqüência, me interessa saber o que as pessoas pensam.
- Evito os temas subjetivos, ambíguos e pouco claros.

## Estilo Ativo

Valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil. As pessoas em que o estilo ativo predomina, gostam de novas experiências. Seus dias estão cheios de atividades: em seguida, ao desenvolvimento de uma atividade, já pensam em buscar outra. Gostam dos desafios que supõem novas experiências e não gostam de grandes prazos. São pessoas de grupos, que se envolvem com os assuntos dos demais e centram ao seu redor todas as atividades. Suas características são: animador, improvisador, descobridor, que se arrisca, espontâneo.

## Estilo Pragmático

Aplica a ideia e faz experimentos. Os pragmáticos são pessoas que aplicam na prática as ideias. Descubrem o aspecto positivo das novas ideias e aproveitam a primeira oportunidade para experimentá-las. Gostam de atuar rapidamente e com segurança com aquelas ideias e projetos que os atraem. Tendem a ser impacientes quando existem pessoas que teorizam. São realistas quando têm que tomar uma decisão e resolvê-la. Sua filosofia é “sempre se pode fazer melhor” e “se funciona significa que é bom”. Suas principais características são: experimentador, prático, direto, eficaz e realista.

## **Estilo Reflexivo**

Atualiza dados, estuda, reflete e analisa. As pessoas deste estilo gostam de considerar a experiência e observá-la desde diferentes perspectivas, reúnem dados, analisando-os com detalhamento antes de chegar a uma conclusão. Sua filosofia tende a ser prudente: gostam de considerar todas as alternativas possíveis antes de realizar algo. Gostam de observar a atuação dos demais e criam ao seu redor um ar ligeiramente distante e condescendente. Suas principais características são: ponderado, consciente, receptivo, analítico e exaustivo.

## **Estilo Teórico**

É lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza. São mais dotadas deste estilo as pessoas que se adaptam e integram teses dentro de teorias lógicas e complexas. Enfocam problemas de forma vertical, por etapas lógicas. Tendem a ser perfeccionistas, integram o que fazem em teorias coerentes. Gostam de analisar e sintetizar. São profundos em seu sistema de pensamento e na hora de estabelecer princípios, teorias e modelos. Para eles, se é lógico é bom. Buscam a racionalidade, a objetividade, distanciam-se do subjetivo e do ambíguo. Suas características são: metódico, lógico, objetivo, crítico e estruturado.

**ANEXO B – Questionário de estilos de aprendizagem no espaço virtual**

Autores: Catalina M. Alonso e Daniela Melaré.

**INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO**

Este formulário está desenhado para conhecer seu estilo de uso do espaço virtual.

O questionário é anônimo e não existem respostas corretas ou incorretas.

Autoras: Catalina M. Alonso e Daniela Melaré.

Questionário extraído do livro "Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias."

Anexo 2.

Assinale as afirmativas que têm significado com seu estilo de uso do espaço virtual.

- Não tenho horário fixo para acessar a internet.
- Analiso sempre a qualidade do site da web que acesso.
- Abro uma tela por vez quando navego na internet.
- Gosto de localizar páginas na web com atividade de entretenimento/lazer.
- Na hora de buscar informação sobre um tema que me interessa busco em mais de uma página da web.
- Nas páginas da internet vejo primeiro a imagem e depois o texto escrito.
- Tenho uma estratégia própria de busca para encontrar materiais na internet.
- Realizo com frequência compras pela internet.
- Planejo encontros pessoais e profissionais com outras pessoas na internet.
- Na página da web observo o texto escrito e depois a imagem.
- Busco novas páginas web com frequência.
- Elaboro materiais de vários formatos digitais e os coloco online em um site pessoal ou em sites que publicam páginas de web.
- Termino minha pesquisa na internet quando encontro o primeiro site sobre o tema investigado.
- Busco informação em internet para refletir e gerar ideias próprias e novas.
- Na internet busco imagens significativas que me fazem refletir.

- Utilizo palavras técnicas da internet, como por exemplo, site, web, chatear, hiperlink, etc., tanto na escrita como na conversa cotidiana.
- Planejo o tempo de navegação na internet coordenando-o com o tempo de trabalho de outras atividades.
- Planejo a pesquisa que realizo na internet.
- Gosto do excesso de informações que posso encontrar na internet.
- Localizo sempre oportunidades na web (trabalho, cursos, eventos, etc.).
- Experimento vários tipos de programas que encontro na internet.
- Uso muitas imagens que busco na web para a elaboração de materiais de trabalho.
- Utilizo as ferramentas que me oferece a internet (chat, MSN, skype) para desenvolver meu trabalho e para comunicações rápidas.
- Memorizo facilmente as direções das páginas da web.
- Seleciono as informações da web baseado em conceitos conhecidos da vida cotidiana, científicos ou de experiências particulares.
- Gostaria de utilizar uma tela tátil no lugar do mouse.
- Prefiro os textos com hyperlinks.
- Sigo procedimentos fixos para abrir os programas de computadores.
- Realizo na internet aplicações profissionais.
- Uso a internet para me relacionar socialmente.
- Prefiro pesquisar nos sites já conhecidos.
- Participo de comunidades virtuais de aprendizagem.
- Seleciono notícias da web para ler em outro momento.
- Busco textos e documentos nas bibliotecas, revistas e sites de arquivos científicos online.
- Utilizo várias páginas de internet ao mesmo tempo.
- Interpreto a informação das páginas da web, observando títulos e subtítulos.
- Organizo de forma estratégica as pastas com os documentos, que tenho no meu computador.
- Utilizo a internet para informar/tramitar/gestionar meus assuntos (administrativas, jurídicas, legais, etc).
- Participo de listas de discussão.
- Escuto música da web enquanto realizo trabalhos no computador.

## Estilo Ativo

O Estilo Ativo considera a participação como elemento central, no qual o indivíduo deve ter a ambiência do espaço. Além disso, para realizar um processo de aprendizagem no virtual, o Ativo necessita de metodologias e materiais que priorizem o contato com grupos *online*, que solicite buscar situações *online*, realizar trabalhos em grupo, realizar fóruns de discussão e dar ações aos materiais desenvolvidos. Portanto, sua denominação é estilo de uso *participativo* no espaço virtual.

## Estilo Pragmático

O Estilo Pragmático tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de realização dos serviços *online* e a rapidez na realização desse processo. Viabilizar com rapidez é um dos eixos centrais desse estilo de uso; utilizar o espaço virtual como um espaço de ação e produção. Foi denominado de estilo de *ação concreta e produção* no espaço virtual.

## Estilo Reflexivo

O Estilo Reflexivo tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de fazer pesquisas *online*, buscar informações de todos os tipos e formatos. O Estilo Reflexivo caracterizou-se como busca e pesquisa, no qual o usuário aprende mediante a busca, seleção e organização do conteúdo. Os materiais de aprendizagem devem estar voltados a construções e sínteses que englobem a pesquisa de um conteúdo. Portanto, sua denominação é estilo de uso *busca e pesquisa* no espaço virtual.

## Estilo Teórico

O Estilo Teórico tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de desenvolver atividades que valorizem os aplicativos para elaborar conteúdos e atividades de planejamento. Essas atividades devem basear-se em teorias e fundamentos sobre o que se está desenvolvendo. Ficou denominado como estilo de *estruturação e planejamento* no espaço virtual.