



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Alexsandra Barbosa da Silva

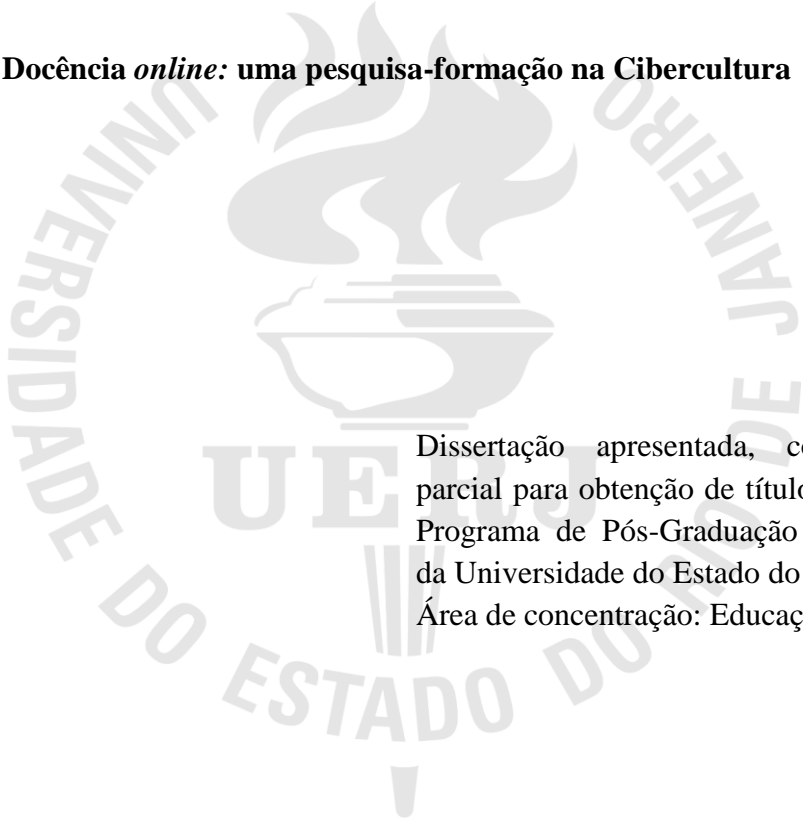
***Docência online: uma pesquisa-formação na Cibercultura***

Rio de Janeiro

2018

Alexsandra Barbosa da Silva

**Docência *online*: uma pesquisa-formação na Cibercultura**



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

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Edméa Oliveira dos Santos

Rio de Janeiro  
2018

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

S586

Silva, Alexandra Barbosa da.

Docência online: uma pesquisa-formação na Ciberultura / Alexandra  
Barbosa da Silva. – 2018.  
196 f.

Orientadora: Edméa Oliveira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Computadores e civilização – Teses. 3. Educação -  
Efeito das inovações tecnológicas – 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

Alexsandra Barbosa da Silva

**Docência *online*: uma pesquisa-formação na Cibercultura**

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

Aprovada em 05 de março de 2018.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Edméa Oliveira dos Santos  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira  
Faculdade de Educação – UERJ

---

Profa. Dra. Mirian Maia do Amaral  
Fundação Getúlio Vargas – FGV

---

Prof. Dr. António Manuel Quintas Mendes  
Universidade Aberta de Portugal – UAb/Portugal

Rio de Janeiro  
2018

## DEDICATÓRIA

À minha querida e amada mãe, Josefa Darc, que travou comigo uma longa caminhada e construiu alicerce suficiente para que este trabalho fosse concretizado. Sem ela, inspiração para minha vida para o avanço dos meus estudos, nada disso teria sido possível.

Ao meu namorado Marcelo, pelo amor, companheirismo, apoio e estímulo a seguir em frente. Por toda a sua paciência e compreensão nas minhas horas de estudo.

À Dora por ter me acolhido e cuidado de mim, como filha, no momento em que mais precisei.

Ao Sheik (*in memoriam*), que me acompanhou desde os meus 14 anos de idade, e ao Pepi e ao Branquinho, meus adoráveis não humanos, minha família de quatro patas, pelo amor, carinho e alegria, de sempre.

À Marcia Taborda, pessoa linda, que me apoiou, ao longo dessa empreitada, torcendo muito pelo meu sucesso.

Ao meu nordeste, à Paraíba, Aroeiras, Gado Bravo, Guaribas do Meio, ao agreste, a minha terra semiárida, que tem o menor IDH da Paraíba, aos cerca de oito mil habitantes gadobravenses, e à seca que me fez ter sede de vencer e de lutar pelo que acredito, dedico este trabalho.

Por fim, àqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e ao universo, que conspiraram a meu favor para que este trabalho fosse concretizado.

A vida, por ter me proporcionado saúde e equilíbrio.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por minha formação.

À minha orientadora, Edméa Santos, por tudo o que aprendi, pela generosidade em compartilhar seus saberes, pela acolhida, por toda a sua garra, pelo apoio, dedicação e disposição na orientação deste trabalho.

Aos professores Aldo Victorio, Siomara Borba, Walter Kohan, Nilda Alves, Stela Caputo, Mailsa Passos, Fernando Pocahy e Inês Barbosa, por me proporcionarem uma formação prazerosa com diálogos tão intensos.

Ao professor Marco Silva, pelas colaborações valiosas, pelas narrativas, conversas generosas e inspiração para minha dissertação.

À acolhida do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura – GPDOC e às redes fecundas construídas no/com o PROPED.

À Joelma, Frieda e Tania, pelo companheirismo, conversas, amizade, dicas, por dividirem esse momento comigo, e à Vivian e Wallace, meus companheiros de mestrado e de luta.

Às professoras Mirian Amaral, por suas palavras, por seu apoio, pela colaboração e generosidade de sempre, e Rosemary dos Santos, por todo apoio e parceria.

Aos amigos Cariza, Natalia, Renata, Lusiana e Maurício, que sempre torceram, incentivaram-me e compreenderam meus momentos de ausência. Jamais esquecerei da contribuição de vocês para minha formação pessoal e profissional.

Aos meus amigos do LaTIC - Marcia, Rosana, Rafael, Charles e a Celly, por me apoiarem e compreenderem as minhas ausências em alguns momentos.

Aos 34 estudantes, parceiros dessa pesquisa, pelos saberes e afetos trocados, e, em especial, à Shênia e a Monique, que muito contribuíram para o melhor entendimento do processo de criação dos desenhos didáticos, e pela alegria que experimentei ao me confiarem que foram as práticas dessa pesquisa que reverberaram e as incentivaram a atuar como bolsistas no LaTIC.

Às professoras Simone Lucena e Mirian Maia e ao professor António Quintas Mendes que compuseram a banca de defesa do meu mestrado e contribuíram generosamente para o aprimoramento deste trabalho.

Enfim, se eu pudesse resumir todos os momentos por que passei, ao longo da pesquisa, diria que “*se chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi*”. E foram muitas: dois anos intensos de luta, enfrentando uma das maiores greves da Universidade, decorrente da crise econômica do Estado do Rio de Janeiro, e tendo de lidar com os sentimentos inerentes a tudo o que víamos e ouvíamos sobre o caos que se instalou na cidade, além de, nesse turbilhão de emoções, buscar o equilíbrio entre a alegria de cursar um dos melhores mestrados em Educação do país e a tristeza em perceber a universidade sucumbindo ao desprezo do Estado.

Nessa perspectiva, vivi a pesquisa e a formação, de forma plena e implicada, esforçando-me para aprender, pois tudo era novo. Com efeito, formei-me no múltiplo, na pluralidade, no cotidiano da Universidade, na relação com os estudantes e com os professores e colegas doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, graduados e graduandos, com as viagens, as palestras, entre outros.

Essa dissertação, sem dúvida, traz a impressão de cada um. Quem sabe poderia ser chamada *DIGITAIS DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO*, marca indelével, na minha memória e história de vida, possibilitada pelas redes digitais que permearam todo o trabalho.

**OBRIGADA** a todos vocês, por me permitirem chegar até aqui.

## RESUMO

BARBOSA, Aleksandra. *Docência online: uma pesquisa-formação na Cibercultura*. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

No contexto da cultura contemporânea mediada pelo digital em rede e em mobilidade, destacamos a emergência da educação *online* nas redes de aprendizagem. É nessa ambiência que emerge a questão central desta pesquisa: Como a educação *online* (EOL) pode contribuir na/com a formação de professores, em geral, e de estudantes de Pedagogia, em particular, com vistas à produção de conteúdos digitais autorais, nos ambientes virtuais de aprendizagem? Inspirados no paradigma da complexidade (MORIN, 1996), sua base epistemometodológica está ancorada em três pilares: nas abordagens da pesquisa com os cotidianos (ALVES, 2008; 2012; CERTEAU, 2014), nos princípios da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2010; 2012), e na pesquisa-formação no contexto da Cibercultura (SANTOS, 2014). Contamos com a participação de 34 estudantes do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2016, e foi desenvolvida no âmbito da disciplina Tecnologias e Educação. Objetivou compreender os limites e possibilidades da EOL no contexto de formação de professores para a docência *online*. Para tanto, criamos atos de currículo apoiados em dispositivos materiais e intelectuais diversos, e articulamos o *software Moodle*, e suas interfaces, o aplicativo *WhatsApp* e a rede social *Facebook*; o que possibilitou a emersão de narrativas em múltiplas linguagens e mídias, que acentuaram o caráter, interativo, colaborativo, dialógico e autoral das produções apresentadas nos diferentes desenhos didáticos criados pelos estudantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Essas contribuições da Educação *Online* nos leva à conclusão de que a formação do professor em geral, e do pedagogo, em particular, deve considerar as potencialidades das tecnologias digitais, particularmente no que se refere aos meios de comunicação e às formas de obtenção e disseminação de informação para que o processo *aprendizagemensino* se faça, de forma coletiva, colaborativa e significativa.

Palavras-chave: Pesquisa-formação na Cibercultura. Educação *Online*. Pedagogia. Docência *Online*. Multirreferencialidade. Atos de Currículo.



## ABSTRACT

BARBOSA, Alexsandra. *Online teaching: teaching-research in cyberculture*. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

In the context of contemporary culture mediated by the digital network and mobility, we highlight the emergence of online education in learning networks. It is in this environment that the central question of this research emerges: How online education (EOL) can contribute to the training of teachers in general and students of Pedagogy, in particular, with a view to the production of digital content in virtual learning environments? Based on the paradigm of complexity (MORIN, 1996), its epistemomethodological base is anchored in three pillars: in the research approaches with everyday routine (ALVES, 2008; 2012; CERTEAU, 2014), in the principles of the multireferentiality (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2010; 2012), and in teaching-research in the context of cyberculture (SANTOS, 2014). Participated 34 students from the Pedagogy course of the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ), in the year 2016, was developed in the field of Technology and Education. It aimed at understanding the limits and possibilities of the EOL in the context of teacher training for online teaching. Therefore, we create curriculum acts based on diverse material and intellectual devices, and articulate the Moodle software, its interfaces, the WhatsApp application and the social network Facebook. Which enabled the emergence of narratives in multiple languages and media, which accentuated the character, interactive, collaborative, dialogical and authorial of the productions presented in the different didactic drawings created by students in the Virtual Learning Environment. These contributions of online education lead us to the conclusion that the training of the teacher in general and of the teacher, in particular, should consider the potential of digital technologies, particularly as regards the means of communication and forms of obtaining and disseminating information so that the learning process is done collectively, collaboratively and meaningfully.

Keywords: Teaching-research in Cyberculture. Online Education. Pedagogy. Online Teaching. Multireferentiality. Curriculum Acts.

## RESUMEN

BARBOSA, Alexandra. *Enseñanza en línea: investigación-formación en la Cibercultura*. . 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

En el contexto de la cultura contemporánea mediada por el digital en red y en movilidad, resaltamos la emergencia de la educación en línea en las redes de aprendizaje. Es en este ambiente que emerge la cuestión central de esta investigación: Como la educación en línea (EOL) puede contribuir a la formación de los profesores en general y de los estudiantes de Pedagogía, en particular, con miras a la producción de contenidos digitales en los entornos virtuales de aprendizaje? En el marco de la reflexión sobre el paradigma de la complejidad (MORIN, 1996), su base epistemometodológica está anclada en tres pilares: en los enfoques de la investigación con los cotidianos (ALVES, 2008; 2012, CERTEAU, 2014), en los principios de la multirreferencialidad (ARDOINO, 1998, MACEDO, 2010; 2012), y en la investigación-formación en el contexto de la Cibercultura (SANTOS, 2014). En el año 2016, se contó con la participación de 34 estudiantes del curso de pedagogía de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y fue desarrollada en el ámbito de la disciplina Tecnologías y Educación. La investigación objetivó comprender los límites y posibilidades de la EOL en el contexto de formación de profesores para la enseñanza en línea. Para ello, creamos actos de currículo apoyados en dispositivos materiales e intelectuales diversos y articulamos la plataforma Moodle, y sus interfaces, la aplicación WhatsApp y la red social Facebook; lo que posibilitó la emersión de narrativas en múltiples lenguajes y medios, que acentuaron el carácter interactivo, colaborativo, dialógico y autoral de las producciones presentadas en los diferentes dibujos didácticos creados por los estudiantes en el Ambiente Virtual de Aprendizaje. Estas contribuciones de la educación en línea nos llevan a la conclusión de que la formación del profesor en general y del pedagogo, en particular, debe considerar las potencialidades de las tecnologías digitales, particularmente en lo que se refiere a los medios de comunicación y las formas de obtención y disseminación información para que el proceso de aprendizaje se haga, de forma colectiva, colaborativa y significativa.

Palabras clave: Investigación-formación en la Cibercultura. Educación en línea. Pedagogía.

Enseñanza en línea. Multireferentiality. Acciones de Currículo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Equipe LaTIC .....	18
Figura 2 - Apresentação e divulgação do Ambiente Virtual de Aprendizagem pelo LaTIC no evento UERJ sem Muros .....	19
Figura 3 - Turma da disciplina Tópicos Especiais em Educação: imagens, sons e narrativas em pesquisas com os cotidianos, ministrada pela professora Nilda Alves.....	20
Figura 4 - Encontro com o Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura .....	21
Figura 5 - Ávila (no centro) em sala de aula .....	34
Figura 6 - Fila para os elevadores.....	41
Figura 7 - Primeiro dia de aula .....	42
Figura 8 - Shênia (casaco rosa a esquerda) e Josiane (blusa preta à direita) recebendo o notebook .....	44
Figura 9 - Postagem da autora em seu perfil no <i>Facebook</i> .....	49
Figura 10 - Nildo da Mangueira, com Parangolé, 1964 .....	51
Figura 11 - Digitalização - trecho de livro .....	55
Figura 12 - Hipertextualidade – compartilhamento de mídias .....	56
Figura 13 - Plasticidade - junção de <i>links</i> e vídeos.....	57
Figura 14 - Pesquisa semântica (indexação) .....	58
Figura 15 - Interatividade – compartilhando documentos.....	59
Figura 16 - Conversa escrita em colaboração docente e discente .....	60
Figura 17 - Bricolagem na pesquisa-formação multirreferencial na Cibercultura .....	76
Figura 18 – Fórum O ciberespaço e a cidade .....	81
Figura 19 - QRCode com o Desenho Didático da Disciplina .....	81
Figura 20 - Página inicial do desenho didático original da disciplina.....	82
Figura 21- Página inicial da Disciplina Tecnologias e Educação no AVA.....	83
Figura 22 - Conversa com a aluna Izamara no <i>WhatsApp</i> sobre os <i>badges</i> do AVA .....	85
Figura 23 - Aula sobre artefatos tecnológicos .....	86
Figura 24- Desenho didático, no Ambiente Virtual de Aprendizagem .....	87
Figura 25 - Ágora .....	88
Figura 26 - Versão 1.0 do <i>Moodle</i> .....	90
Figura 27 - Fóruns da disciplina .....	91
Figura 28 - Fórum Cafezinho .....	93

Figura 29 - Narrativa do Fórum de Apresentação .....	94
Figura 30 - Avisos no Grupo da Turma no <i>Facebook</i> .....	95
Figura 31 - A vida Universitária.....	96
Figura 32 - Diário - 05/09/2016.....	97
Figura 33 - Charge Cérebro eletrônico .....	99
Figura 34 - Print da tela do grupo da disciplina Tecnologia e Educação .....	99
Figura 35 - QRCode das Conversas do Grupo no <i>WhatsApp</i> da Disciplina de Tecnologia e Educação.....	100
Figura 36 - Fórum “Compartilhe aqui sua apresentação” .....	101
Figura 37 - EAD: antes e depois da Cibercultura.....	102
Figura 38 - Fórum avaliativo .....	104
Figura 39 – Bate-papo 14/12/2016 .....	106
Figura 40 - Página inicial do laboratório virtual .....	108
Figura 41- Desenho didático criado pelo Grupo 2 .....	109
Figura 42 - III FÓRUM - A PATA NADA .....	111
Figura 43 - Contação de histórias de vida .....	114
Figura 44 - História de vida e formação .....	115
Figura 45 - Narrativa do <i>Facebook</i> – Storytelling.....	116
Figura 46 - Mediando a criação do desenho didático pelo <i>WhatsApp</i> .....	117
Figura 47 - Estratégias e práticas educacionais com o uso do <i>Moodle</i> , do <i>Facebook</i> e do <i>Whatsapp</i> . .....	118
Figura 48 - Transcrição das mensagens trocadas no fórum de discussão do diário do dia 08/09/2016.....	123
Figura 49 - Thuany lendo o seu diário em sala de aula .....	127
Figura 50 - Transcrição das mensagens trocadas no fórum de discussão Educar na Cibercultura .....	128
Figura 51 - Transcrição das mensagens trocadas no fórum de discussão Curso de Extensão Internacional por EAD.....	134
Figura 52 - Fórum como espaço de discussões colaborativas .....	137
Figura 53 - e-Mediação partilhada em mobilidade.....	139
Figura 54 - Microfone de lapela artesanal .....	141
Figura 55 – Conversa com Mônica sobre a criação de fóruns no AVA.....	142
Figura 56 – Churrasquinho da Educação com a mídia.....	142
Figura 57 – Conversa com turma sobre atividade no <i>Facebook</i> .....	144

Figura 58 – Grupo da turma do <i>Facebook</i> .....	146
Figura 59 – Conversa com a turma no <i>WhatsApp</i> sobre criação de interfaces de conteúdo ..	148
Figura 60 - Capítulo sobre Mídia e Educação .....	149
Figura 61 - Processo de interação entre os interagentes .....	150
Figura 62 - Aula sobre Cibercultura e Educação <i>Online</i> .....	151
Figura 63 - Educar na Cibercultura .....	152
Figura 64 - Aula da professora Edméa sobre autoria .....	154
Figura 65 - Oficina <i>Moodle</i> .....	155
Figura 66 - Cibervídeos produzidos .....	156
Figura 67 - Interfaces criadas no <i>Moodle</i> pelos diferentes grupos .....	157
Figura 68 -Desenho didático do Grupo 7 .....	160
Figura 69 - Vídeos na Cibercultura - Hipervídeos .....	161
Figura 70 - Criando o hipervídeo .....	162
Figura 71 - Fórum Café com Pipoca .....	163
Figura 72 - Pasta e Livro .....	165
Figura 73 - Rótulo .....	167
Figura 74 - A Cibercultura na Escola .....	168
Figura 75 - Artefatos tecnológicos para criação de vídeos.....	169
Figura 76 - Exemplos de canais do <i>Youtube</i> .....	171
Figura 77 - Fórum Você na Web - Enquete e Questionário .....	173
Figura 78 - Autoria Coletiva.....	174
Figura 79 - Termos utilizados durante a escrita desta Dissertação.....	175

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Problematização, objetivo geral e questões de estudo .....	27
Quadro 2 - Cronologia e conteúdo de Portarias e Deliberações publicadas pelo MEC e pela UERJ.....	38
Quadro 3 - Características EOL X EAD .....	62
Quadro 4 - Matriz curricular do curso de pedagogia presencial do Campus Maracanã da UERJ .....	73
Quadro 5 - Roteiro para elaboração de resenha.....	100
Quadro 6 - Potencialidades do <i>Facebook</i> .....	113
Quadro 7 - Processos formativos.....	136

## SUMÁRIO

	<b>ITINERÂNCIAS, IMPLICAÇÕES E DILEMAS DOCENTES: O ENTRELACE DE NÓS E FIOS.....</b>	<b>15</b>
1	<b>AMANHECEU O PENSAMENTO...</b>	<b>23</b>
1.1	<b>Formulação do Problema de Pesquisa.....</b>	<b>23</b>
1.2	<b>Objetivo Geral e Questões de estudo .....</b>	<b>26</b>
1.3	<b>Estrutura da Dissertação .....</b>	<b>27</b>
2	<b>TRAMAS METODOLÓGICAS PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....</b>	<b>31</b>
2.1	<b>A pesquisa com os cotidianos escolares e a ecologia dos saberes .....</b>	<b>31</b>
2.2	<b>O contexto da pesquisa e os praticantes culturais .....</b>	<b>37</b>
2.3	<b>Melindres e meandros de uma pesquisa-formação multirreferencial na Cibercultura e o pesquisador implicado.....</b>	<b>45</b>
2.4	<b>O diário <i>online</i> como dispositivo na pesquisa-formação na Cibercultura: parangolés com o <i>Whatsapp</i> .....</b>	<b>47</b>
3	<b>EDUCAÇÃO ONLINE COMO FENÔMENO DA CIBERCULTURA EM TEMPOS DE MOBILIDADE E UBIQUIDADE – DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....</b>	<b>61</b>
3.1	<b>A educação superior: saberes docentes necessários à formação inicial e continuada de professores na contemporaneidade.....</b>	<b>65</b>
3.2	<b>Formação Docente no Contexto da Cibercultura.....</b>	<b>69</b>
4	<b>AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) E INTERFACES DIGITAIS POTENCIALIZADORAS DE NARRATIVAS E AUTORIAS, NO MOVIMENTO PRÁTICATEORIAPRÁTICA.....</b>	<b>78</b>
4.1	<b>O Desenho Didático e as Estratégias e Práticas Educacionais com o Uso do <i>Moodle</i>, do <i>Facebook</i> e do <i>Whatsapp</i> .....</b>	<b>78</b>
4.1.1	<b><u>Estratégias e práticas pedagógicas no <i>Moodle</i> da disciplina Tecnologia e Educação.....</u></b>	<b>89</b>
4.1.2	<b><u>Laboratório Virtual no <i>Moodle</i> (criação de desenhos didáticos).....</u></b>	<b>107</b>
4.2	<b>Estratégias e práticas no Grupo <i>Facebook</i> .....</b>	<b>112</b>
4.3	<b>Estratégias e práticas no Grupo <i>WhatsApp</i> .....</b>	<b>117</b>

5	<b>CONSTRUINDO SENTIDOS COM AS NARRATIVAS DOS PRATICANTES: NOCÕES SUBSUNÇORAS EMERGENTES</b> .....	119
5.1	<b>Fórum como Espaço de Discussões Colaborativas na Formação Docente</b> .....	120
5.1.1	<u>Fórum como espaço de autoformação</u> .....	122
5.1.2	<u>Fórum como espaço de alteração – heteroformação</u> .....	127
5.1.3	<u>Fórum como espaço de experiência – ecoformação</u> .....	133
5.2	<b>e-Mediação Partilhada em Mobilidade</b> .....	138
5.3	<b>A Autoria Coletiva na Produção de Desenhos Didáticos</b> .....	149
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	176
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	180
	<b>APÊNDICE A - Auto-avaliação e Heteroavaliação</b> .....	190
	<b>ANEXO A - Termo de Consentimento e Participação em Pesquisa</b> .....	191
	<b>ANEXO B - Desenho Didático – Grupo 1</b> .....	192
	<b>ANEXO C - Desenho Didático – Grupo 3</b> .....	193
	<b>ANEXO D - Desenho Didático – Grupo 4</b> .....	194
	<b>ANEXO E - Desenho Didático – Grupo 5</b> .....	195
	<b>ANEXO F - Desenho Didático – Grupo 6</b> .....	196



## ITINERÂNCIAS, IMPLICAÇÕES E DILEMAS DOCENTES: O ENTRELACE DE NÓS E FIOS

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.<sup>1</sup>

*Paulo Freire*

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no contexto do sistema universitário, expresso no artigo 207 da Constituição de 1988, há muito vem sendo discutido no âmbito da educação. No entanto, sabemos que, em muitas universidades, a pesquisa ocupa um lugar de prestígio que a coloca num patamar superior às atividades de ensino e extensão.

Em seus estudos sobre docência sem discência, Freire (2002) argumenta que os saberes necessários à prática educativa são fundamentais para a formação dos professores, sejam eles críticos, progressistas ou conservadores. Afirma que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25), reforçando a ideia de que aluno e professor são parte integrante do processo *aprendizagemensino*<sup>2</sup> e, ambos, são sujeitos importantes na tessitura do saber. Nessa perspectiva, relaciona docência à pesquisa, um dos princípios que fundamentam a metodologia adotada nesta dissertação: a pesquisa-formação na Cibercultura. Trata-se de um método no qual, ao mesmo tempo em que o estudo acontece, o pesquisador forma e se forma, não havendo, portanto, dicotomia entre os atos de pesquisar e de ensinar, que coexistem numa relação intrínseca e constante.

O processo formativo, nesse contexto, tem início com a narrativa que o pesquisador faz, ao puxar os fios que se enredam nos *espaçostempos* de sua memória, para resgatar suas histórias e experiências de vida, em constante mutação, provocando e causando inquietações, muitas vezes inspiradoras, na busca de fatos, pessoas e acontecimentos significativos que, de alguma forma se relacionem com o objeto de sua pesquisa. Neste estudo, preferimos utilizar

<sup>1</sup> Citação disponível em: <http://conhecerparatransformar.webnode.com.br/products/frases-de-paulo-freire-/>. Acessado em: 17.08.2017

<sup>2</sup> Adotamos o uso dos termos *aprendizagemensino*, *espaçostempos*, *fazeressaberesfazeres*, *dentrofora*, entre outros, escritos de forma diferenciada, pois nos inspiramos no referencial teórico Nilda Alves sobre as pesquisas com os cotidianos. Para a autora: “A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são ‘normalmente’ enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade” (ALVES, 2008, p.11).

as noções de ‘itinerância e errância’<sup>3</sup>, à de trajetória, por entendermos que esta, fundamentada na ordem, na prescrição e na contenção, marca o início e o fim de um itinerário. Como contraponto, a noção de itinerância privilegia o caminhar, como dispositivo de alteração, que leva em conta a relação com o *outro* e a possibilidade de fazer escolhas num processo contínuo de constituição da autonomia, assegura Ardoino (1998). A errância, por sua vez, na qual o erro é visto sempre como um caminho construtivo, possibilita o desenvolvimento da criatividade, ao contemplar as emergências. Portanto, entre ‘itinerâncias e errâncias’, narro parte da minha história permeada pelas tecnologias digitais, e que me levaram a pesquisar o tema *Educação Online* (EOL) na formação do professor, em geral, e do pedagogo, em particular.

Sob esse ângulo, o primeiro contato que tive com um computador ocorreu, por volta do ano de 1996, quando eu tinha 9 anos de idade. Minha mãe trabalhava em uma casa na qual um dos filhos do seu patrão prontificou-se a me ensinar a usar essa máquina. Apesar de sua boa vontade, não conseguia aprender. Talvez lhe tenha faltado um pouco de didática, pois eu não conhecia os periféricos, nem o que era um navegador ou, mesmo, o que era a *Internet*. O fato é que, para mim, não fazia o menor sentido sentar à frente do computador ligado e escrever o tal de “http://”. Resultado: desisti das aulas e ele desistiu de tentar me ensinar.

Em 2001, a Wikipédia - uma enciclopédia multilíngue, *online* e livre, cujo conteúdo é desenvolvido pelo público interagente, de forma cooperativa, surgia como uma grande novidade. À época, fazia-se pouco ou nenhum uso de enciclopédias *online*, e a leitura quase sempre era feita por meio de textos impressos. No entanto, nos classificados de emprego da cidade do Rio de Janeiro, eu percebia que um dos requisitos para ingresso no mercado de trabalho era possuir conhecimentos em Informática; o que me levou a “redescobrir” o computador de mesa *desktop*, e com ele interagir, para conhecer suas funções, usos e potencialidades.

Na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC-RJ), cursei, de modo concomitante, o ensino médio e o técnico em Administração de Empresas. Na grade deste curso havia aulas de Informática, o que favorecia o uso do computador e suas interfaces. Alguns professores exigiam que os trabalhos solicitados fossem entregues, de forma digitalizada. Como eu não possuía computador em casa, contava sempre com a colaboração de alguns colegas que, geralmente, digitavam e imprimiam meu trabalho.

---

<sup>3</sup> Para Macedo (2000), inspirado em René Barbier, a itinerância representa um percurso de itinerários múltiplos e contraditórios, e as errâncias os ruídos, os equívocos, os erros desse percurso que compõem o nosso processo formativo.

Por essa razão, ainda que pertença ao grupo comumente chamado *Geração Y*<sup>4</sup>, ou *Geração do Milênio*, ou, ainda, *Geração da Internet ou Digital*, o meu contato com a *Internet* e com as mídias digitais foi e continua sendo restrito, dado às dificuldades de acesso, pois, de acordo com as empresas que disponibilizam *Internet Banda Larga*<sup>5</sup>, não há rede na região onde moro. Como alternativa, desde que iniciei a graduação em 2005, utilizo um dispositivo móvel, que me ajuda bastante.

Ao final do curso técnico, comecei a fazer estágio no Departamento de Administração de Recursos Humanos (DEARH/SRH) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ali despontava o meu desejo de estudar e me tornar aluna desta Instituição; o que se realizou em 2006.2, quando fui aprovada no curso de Pedagogia. Jamais poderia imaginar que esse vínculo pudesse ser tão duradouro: de estagiária, ainda no ensino médio (e, posteriormente, contratada), a estudante da graduação e, agora, servidora pública e mestranda do curso de Educação, comprometida com a pesquisa e suas práticas neste cotidiano escolar. Nesse processo, com base em experiências formativas tecidas na inter-relação *prácticateoriaprática*, busco movimentos de transformação individual e coletiva, dando destaque a práticas sociais que emergem de diferentes contextos, e que se relacionam com outros.

Em 2010, participei de um concurso para pedagogo da UERJ, tendo obtido aprovação. Em 2012, para minha surpresa e desafio, fui lotada no Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação (LaTIC), que é subordinado à COPEI (Coordenadoria de Avaliação, Projetos Especiais e Inovação) vinculada à Sub-reitoria de graduação da UERJ (SR-1). Esse laboratório é coordenado pela Pedagoga e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcia Taborda, o que foi fundamental para que eu me desenvolvesse nessa área - um referencial para minha prática como pedagoga. Desde, então, tenho procurado pesquisar temas relacionados às tecnologias digitais na Educação e a Educação *Online*, ao mesmo tempo em que lido na prática com os artefatos tecnológicos que fazem parte do cotidiano do laboratório, pois como afirma Paulo Freire, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática”<sup>6</sup>.

A Figura 1 mostra a equipe de funcionários do Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação - LaTIC/UERJ, em 2012.

<sup>4</sup> A geração Y (também chamada **geração** do milênio, **geração** da internet, ou Millennials) é um conceito em Sociologia que se refere, segundo alguns autores, como Don Tapscott, à corte dos nascidos após 1980 e, segundo outros, do início da década de 1980 até meados da década de 1990, sendo sucedida pela **geração Z**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociedade/geracao-y>. Acessado em: 16.08.2017.

<sup>5</sup> Capacidade de transmissão que permite ao usuário navegar em alta velocidade. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Banda\\_larga](https://pt.wikipedia.org/wiki/Banda_larga). Acessado em: 16.08.2017.

<sup>6</sup> Citação disponível em: <http://kdfrases.com/autor/paulo-freire>. Acessado em: 15.08.2017.

Figura 1 - Equipe LaTIC



Fonte - Acervo pessoal da autora

Evocar essas memórias e narrar esse olhar, não para transcrevê-lo, mas para constituí-lo, enseja um leque de possibilidades e desvelamentos. Diante delas, “o passado e/ou o presente é (são) reconfigurado(s), dado que as narrativas não buscam um tempo homogêneo e vazio; mas um tempo pleno de agoras” (AMARAL 2014, p. 87). Isso é importante para entendermos as situações do cotidiano que nos formam e que existem em potência num estágio embrionário, preparando-se para surgir num momento posterior; o que torna necessário, “saber lidar com a intuição, com as itinerâncias e as errâncias compreensivas” (MACEDO, 2016, p. 32).

Meu primeiro contato com o *software* de gerenciamento de cursos *online*, o *MOODLE*, foi no curso de especialização em Supervisão Escolar do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). Essa experiência tocou-me, profundamente, na medida em que me possibilitou conhecer a dinâmica dessa ambiência formativa, abrindo espaço a minha transformação profissional, dado que, entre as várias atividades que desenvolvo nos projetos do laboratório está o gerenciamento dessa plataforma, que constituiu o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), dedicado aos estudantes da graduação presencial da UERJ. Além disso, o Laboratório oferece aos professores da universidade uma formação básica para uso das interfaces de conteúdo e de comunicação presentes no AVA e coloca seus profissionais à disposição para esclarecimentos de dúvidas que se façam necessários.

A Figura 2 retrata a equipe LaTIC, após a apresentação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), durante o evento UERJ sem Muros.

Figura 2 - Apresentação e divulgação do Ambiente Virtual de Aprendizagem pelo LaTIC no evento UERJ sem Muros



Fonte - <https://www.facebook.com/latic.uerj>

Para compreender melhor o fenômeno da Educação *Online* no cotidiano escolar, vivenciado na universidade, em 2015, cursei a disciplina *Tópicos Especiais em Educação: imagens, sons e narrativas em pesquisas com os cotidianos em educação*, ministrada pela Professora Nilda Alves, no curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ).

A Figura 3 apresenta os integrantes da turma referente à disciplina *Tópicos Especiais em Educação: imagens, sons e narrativas em pesquisas com os cotidianos*.

Figura 3 - Turma da disciplina Tópicos Especiais em Educação: imagens, sons e narrativas em pesquisas com os cotidianos, ministrada pela professora Nilda Alves



Fonte - Acervo pessoal da autora

Nesse contexto e, por sugestão da professora Nilda, participei da seleção de ingresso ao mestrado para o Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura – GPDOC, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Edméa Santos que, no âmbito da linha Cotidianos, procura compreender os fenômenos da Cibercultura, particularmente os que dizem respeito aos processos educacionais, como a educação e a docência *online*, entre outros

Desde 2016, quando ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/UERJ) vivenciei múltiplos momentos formativos *dentrofora* da Universidade, participando de diversos eventos como palestras, congressos, encontros, seminários com o grupo de pesquisa, entre outros, que muito colaboraram para o meu processo formativo.

Tornar-me membro do GPDOC exigiu-me, além do domínio da linguagem institucional e o reconhecimento de suas regras implícitas, a consciência de que outras redes precisavam ser tecidas, tendo em vista novas descobertas. Na medida em que crescia o sentido de alteridade e de pertencimento a esse grupo, nas relações dialógicas estabelecidas nos diferentes *espaçostempos* de aprendizagem, cocriava meus dispositivos de pesquisa, ampliava

meu repertório, colaborava e compartilhava meus *saberes-fazer*s, resultantes dos estudos realizados.

A Figura 4 se refere ao encontro do grupo GPOC para as atividades do Seminário de Pesquisa.

Figura 4 - Encontro com o Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura



Fonte - Acervo pessoal da autora

A docência partilhada se estendeu também para o meu estágio docente e campo de pesquisa realizados na disciplina *Tecnologia e Educação* do curso de graduação em Pedagogia da UERJ, em parceria com minha orientadora [Edméa Santos](#) (docente responsável pela disciplina) e a docente-pesquisadora [Vivian Martins](#); o que muito enriqueceu nosso processo formativo e dos praticantes<sup>7</sup>, no qual a partilha de sentimentos, saberes e fazeres cotidianos oportunizava uma prática pedagógica dialógica, colaborativa e interativa, na tessitura dos conhecimentos.

Como um ser inacabado, em permanente processo de construção, o sujeito que se abre ao mundo e se constitui pelo reconhecimento do *outro*, inaugura com seu gesto uma relação dialógica, resultado fugaz e transitório do processo de subjetivação por que passa ao longo de sua história; algo não conclusivo, em permanente movimento. Desse modo, afirma Touraine

<sup>7</sup> Praticantes culturais, ou somente praticantes, são os indivíduos que realizam uma prática com determinado grupo, envolvendo-se com certo sentimento de identidade coletiva ao se relacionarem com os outros, por meio de um padrão de sociabilidade que os une (SANTOS, 2014).

(1995), que se é pelo *outro* que o homem se constitui, a condição primeira de sua existência e de sua liberdade consiste em respeitá-lo.

Atuar, nessa perspectiva, requer do professor reflexão e reconstrução permanente de suas identidades pessoais e profissionais, para que possa mudar o meio e suas práticas. Isso demanda apreender o cotidiano em seus mínimos detalhes, mergulhar com todos os sentidos naquilo que desejamos investigar, registrando impressões e pondo em evidência as práticas invisíveis ao olhar totalizante, em relação às quais, táticas e usos nos remetem a formas específicas de operar (maneiras de fazer), a partir não apenas do diálogo interno, mas, sobretudo, do diálogo com os praticantes, como acentua Certeau (2014).

O desejo de pesquisar a Educação *Online*, sem ter tido experiência prévia com essa modalidade de ensino, foi concretizado no âmbito da disciplina Tecnologias e Educação. Ao iniciarmos nossa pesquisa, trazíamos inquietações, tais como: quais seriam as expectativas dos alunos em relação à disciplina, dado que suas experiências, em geral, estavam afetas a cursos de Informática que privilegiavam uma abordagem instrumental, com vistas ao uso de softwares e programas de computador, entre outros? Como reagiriam a nossa proposta de trabalho de explorar as potencialidades das tecnologias digitais em rede? Como agregar valor às discussões e ao processo formativo?

Essas questões foram essenciais para que pudéssemos planejar, problematizar e atualizar nossas práticas, pois nossa proposição trazia um sentido inovador às situações por eles vivenciadas com os artefatos tecnológicos, possibilitando-nos melhor entender os cotidianos escolares. Daí a relevância de, numa perspectiva de formação de professores, verificarmos o sentido que os praticantes dão aos mesmos, e como os incorporam em suas práticas de aprendizagem.

Como assevera Santos (2006), isso acentua a necessidade de investirmos em sua formação inicial e continuada, tendo a Educação *Online* como campo da pesquisa-formação na Cibercultura, por meio de um currículo que agregue de fato o movimento *prácticateoriaprática*, fundamentado em procedimentos científicos que permitem não apenas apreender e compreender a prática reflexiva, mas construí-la em processo, contribuindo para que os sujeitos partilhem sentidos e significados no seu processo de produção do conhecimento.



## 1 AMANHECEU O PENSAMENTO...

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta... O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.<sup>8</sup>

*Paulo Freire*

### 1.1 Formulação do Problema de Pesquisa

Ao analisar o pensamento de Max Weber<sup>9</sup> sobre a sociologia da educação uma educação pautada na lógica racional, do lucro e da produtividade, Rodrigues (2007) argumenta que “além de minimizar uma formação humanística de caráter mais integral, a educação por assim dizer ‘racionalizada’, que é a pedagogia do treinamento, continua a ser usada como mecanismo de ascensão social e de obtenção de status privado” (p. 67).

Da mesma forma que o termo ‘pedagogia do treinamento’, utilizado por Weber, refere-se a uma educação orientada aos interesses capitalistas, entendemos, como Leite e Aguiar (2016), que, ao ter como pressuposto a neutralidade científica’, a ‘pedagogia tecnicista’, analisada por diferentes estudiosos, inspira-se “nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (p. 24).

Com efeito, quando tomamos por parâmetro a nossa contemporaneidade, observamos que há uma grande preocupação com a produção massificada, em detrimento da formação daqueles que vivenciam as práticas nos Ambiente Virtuais de Aprendizagem (AVA), o que acirra a competitividade e a disputa de mercado entre empresas, como demonstra o crescente número de cursos *online* ofertados em quase todas as modalidades de ensino. A esse respeito, Mota (2014, p. 5) afirma que:

No ensino superior, a formação de profissionais atualizados é, definitivamente, estratégica para as economias competitivas globalmente. Profissionais com pouca escolaridade, geralmente, desenvolvem atividades manuais simples, sendo quase impossível a adaptação a técnicas e processos de produção mais sofisticados. Portanto, a formação de cidadãos aptos a desempenharem tarefas complexas e dispostos a enfrentarem os desafios das novas e desconhecidas demandas, fazendo intenso e consciente uso de tecnologias inovadoras, é o que se deseja de uma educação contemporânea.

---

<sup>8</sup> Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 86.

<sup>9</sup> Max Weber, intelectual, jurista e economista alemão considerado um dos fundadores do estudo moderno de Sociologia. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Max\\_Weber](https://pt.wikipedia.org/wiki/Max_Weber). Acessado em 24.01.2018.

Segundo o Censo de Educação Superior promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de ingressantes no ensino superior, entre 2015-6, aumentou de forma exponencial. Enquanto o número de alunos na modalidade presencial caiu de 2.225.663 para 2.142.463, os cursos a distância registraram crescimento de 148.622 novos entrantes. Em 2006, apenas 4,2% dos universitários estudavam nessa modalidade. Dez anos depois, a parcela saltou para 18,6% das matrículas. De acordo com o Inep, a idade mais frequente do aluno que entra no curso a distância é de 28 anos; no presencial, é de 21 anos.

Diante desse quadro, é preciso considerar que a formação universitária deve ser marcada pelo diálogo entre ciência e cultura, abordagens teóricas e práticas pedagógicas, além do domínio das tecnologias digitais. Concordamos com Linhares, Lima e Mendonça (2011) quando afirmam que geralmente os programas de educação “resumem a formação continuada de professores a pequenos cursos ou oficinas de 40 a 80 horas, insuficientes para a reflexão crítica sobre os meios e as TIC” (p. 192). Portanto, o grande desafio a ser superado consiste em romper com a lógica da formação mecanicista e redutora, baseada numa visão fragmentada de mundo, focada em objetos, e adotarmos uma nova maneira de pensar agir e sentir, baseada em relações.

Desse modo, ressaltamos a necessidade de, na atualidade, a formação do professor em geral e, do pedagogo, em particular, considerar tais transformações; o que pressupõe pensar uma práxis formadora que permita reorientar a ação pedagógica, alinhando, dialogicamente, o processo educacional à cultura. Com efeito, a Educação *Online*, com suas formas de *aprenderensinar* outras, favorecida pela possibilidade de múltiplas conexões e interações, pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento da autonomia e de autorias-cidadãs.

Essa perspectiva de renovação e mudança de ideias, valores e atitudes nos remetem à canção *O poeta está vivo*, composta por Dulce Quental e Frejat, em homenagem à Cazuza, e transcrita a seguir:

Baby escuta o galo cantar/  
A aurora dos nossos tempos/  
Não é hora de chorar/  
Amanheceu o pensamento.  
...  
O poeta está vivo/  
Com seus moinhos de vento/  
A impulsionar/  
A grande roda da história.

Quando do lançamento dessa canção, o Brasil vivia um período pós-ditadura, no qual o desejo de mudança e de um futuro melhor contagiava a todos. Hoje, diferentemente de ontem, os dias são sombrios. Sonhos e projetos são abortados, a todo instante, dando lugar a apatia e a desesperança. Em nível de Estado, enfrentamos uma situação jamais experimentada nesta Universidade: salas e corredores desertos, estudantes cotistas e de outras modalidades com suas bolsas de estudo (Residência, Proatec, IC, Prociência, Extensão) atrasadas e sem previsão de pagamento, bandeirão do campus Maracanã fechado, elevadores funcionando, de forma precária, e servidores técnico-administrativos e docentes desanimados, sem qualquer condição material e/ou psicológica para assumirem suas atividades.

No entanto, Alves (2008) nos lembra que, nos cotidianos escolares, movimentos quase imperceptíveis de resistência vão se constituindo, em busca de novas propostas e outras ações, conhecimentos e significações, sustentados em suas competências e experiências de vida de seus atores sociais. Nessa perspectiva, nós - professores, pesquisadores e estudantes da UERJ desde 2015, vimos resistindo, científica e socialmente, aos poderes instituídos, por meio do movimento #UERJRESISTE, com ações ousadas e inovadoras, como, por exemplo, aulas coletivas *dentrofora* do campus; encontros semanais para orientação de dissertações e teses, no âmbito dos grupos de pesquisa; e manutenção de eventos já programados, conscientes de que é na tensão que nos constituímos e nos formamos. Assim, decidimos ser intensos, e sonhar como Dom Quixote em seus devaneios, dando continuidade aos nossos projetos e percursos formativos.

Entendemos, dessa forma, que mais do que treinar as pessoas para o uso das tecnologias digitais, ações devem ser pensadas para que estudantes e professores possam atuar como protagonistas e sujeitos ativos do processo educativo, capazes de se apropriarem, de forma adequada, dessas tecnologias. Moran, Masetto e Behrens (2011, p. 27) nos alertam: “Só vale à pena ser educador dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial”, que possibilite uma ‘aprendizagem significativa’<sup>10</sup>. Sob esse prisma, elegemos, como objeto de nossa pesquisa, a Educação *Online* (EOL) que, para Santos (2006) não é sinônimo de Educação a Distância (EaD), na medida em que consiste numa

[...] modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; quanto a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou ainda, híbridos, onde os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas. (p. 125)

<sup>10</sup> Definida por Ausubel, 1968 (*apud* MOREIRA; MAZINI, 1982) como um processo dinâmico no qual uma nova informação se ancora em conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito, atualizando-se quando um novo conceito é significado.

Silva (2010) argumenta que as tecnologias digitais estão em consonância com as exigências de qualidade pedagógica da EOL, como a relação dialógica, a participação criativa, o sentido de colaboração e o compartilhamento de *saberesfazeres*, entre outros. Desse modo, impõe à formação de professores para a docência *online*, entre outros, desafios que considerem a transição do modelo clássico de transmissão de conteúdo para a experiência da participação na elaboração do conteúdo da comunicação e na tessitura do conhecimento; o hipertexto próprio da tecnologia digital, cuja lógica é a da multiplicidade de conexões em rede; a interatividade manifestada nos princípios de participação intervencionista; bidirecionalidade/ hibridação, com a codificação e decodificação da mensagem pelos polos emissor e receptor; a permutabilidade/ potencialidade, mediante múltiplas redes articulatórias de conexões e a possibilidade de exploração das interfaces da *Internet*.

Não há dúvidas de que o cenário aqui descrito exige um novo posicionamento frente a essa realidade, para que o processo *aprendizagemensino* seja pensado numa perspectiva mais humanista, e o *saberagirser*, favoreça o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da autoria.

Conscientes de que essa mudança é difícil, mas *possível*, formulamos a questão central de nosso estudo: Como a educação *online* (EOL) pode contribuir na/com a formação de professores, em geral, e de estudantes de Pedagogia, em particular, com vistas à produção de conteúdos digitais autorais, nos ambientes virtuais de aprendizagem?

## 1.2 Objetivo Geral e Questões de estudo

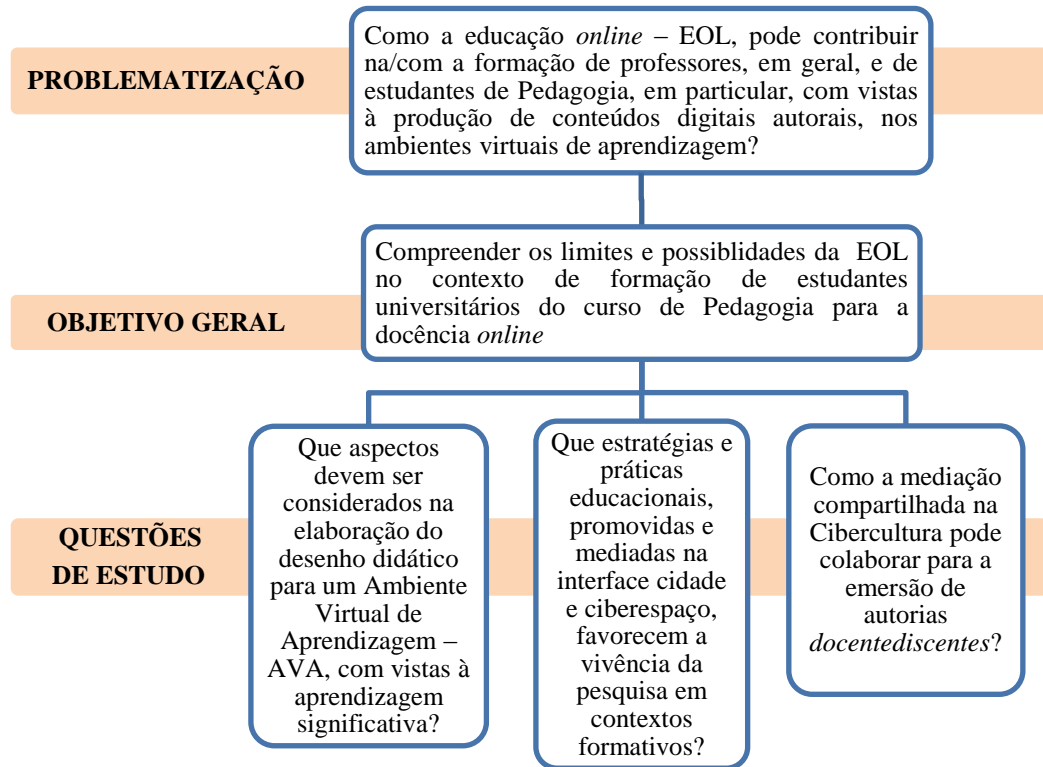
Um dos desafios da *Educação Online* é a compreensão de que não basta termos à disposição os aparatos tecnológicos e/ou interfaces digitais nos *espaçostempos* de aprendizagem, mas, sim, entendermos a sua potência para a produção de autorias, de modo interativo nos processos de *aprendizagemensino*. É nesse contexto que emerge o objetivo geral da presente pesquisa: compreender os limites e possibilidades da EOL no contexto de formação de professores para a docência *online*.

Para tanto, busca responder às seguintes questões:

1. Que aspectos devem ser considerados na elaboração do desenho didático para um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, com vistas à aprendizagem significativa?
2. Que estratégias e práticas educacionais, promovidas e mediadas na interface cidade e ciberespaço, favorecem a vivência da pesquisa em contextos formativos?

3. Como a mediação compartilhada na Cibercultura pode colaborar para a emersão de autorias *docentediscentes*?

Quadro 1 - Problematização, objetivo geral e questões de estudo



Fonte - Elaborada pela autora

### 1.3 Estrutura da Dissertação

A ideia de que somos formados pelas relações que estabelecemos com múltiplos contextos cotidianos, de modo rizomático, interligado e sinuoso, propõe caminhos e alternativas variadas para tecermos nossa rede de conhecimentos na itinerância de nossos estudos científicos.

Para melhor organizarmos as informações, estabelecendo, entre elas, relações significativas, estruturamos a pesquisa em seis capítulos:

Como ponto de partida e introdução, sob o título **ITINERÂNCIAS, IMPLICAÇÕES E DILEMAS DOCENTES: O ENTRELACE DE NÓS E FIOS**, narramos os acontecimentos que nos afetaram e nos movimentaram por meio das relações que estabelecemos nos múltiplos contextos cotidianos, tais como os espaços domésticos, de produção, de mercado, da

comunidade, da cidadania e da mundialidade, entre outros, e que justificam as escolhas presentes, relacionadas ao objeto desta pesquisa.

Em seguida, apresentamos o **Capítulo 1**, a que denominamos **AMANHECEU O PENSAMENTO**, destinado à contextualização do problema que ensejou a pesquisa, no contexto da produção do conhecimento na área de Educação. Além de ressaltarmos questões atuais e relevantes a sua compreensão, formulamos o objetivo geral e as questões de estudo, e apresentamos a estrutura do trabalho realizado.

A fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa foi estruturada nos três capítulos, a seguir:

O **Capítulo 2 - TRAMAS METODOLÓGICAS PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**, é composto por quatro seções, a saber:

**2.1 A Pesquisa com os cotidianos escolares e a ecologia dos saberes**, na qual recorreremos às contribuições de Alves (2008); Oliveira (2008); Certeau (2014); Macedo (2009); Morin (1999; 2001); Boaventura Santos (2010), entre outros, para melhor compreendermos a crise da hegemonia científica, na contemporaneidade, e pensarmos o processo *aprendizagemensino* na perspectiva de uma “ecologia de saberes”, que considere a necessidade de um olhar plural, que estabeleça o diálogo entre conhecimento científico e saberes comuns.

**2.2 Em O contexto da pesquisa e os praticantes culturais**, apresentamos nosso campo de estudo, realizado no âmbito da disciplina *Tecnologias e Educação*, oferecida, de forma presencial e *online*, no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED). Narramos, ainda, o encontro, a interação e a relação ética com os praticantes da pesquisa, pois somos todos protagonistas deste trabalho.

**2.3 Em melindres e meandros de uma pesquisa-formação multirreferencial e o pesquisador implicado**, dialogamos com Santos (2014); Freire (1998); Macedo (2010, 2016); Barbosa (2010); Gauthier e Tardif (2010); Barbier (2002), entre outros, e apresentamos a nossa proposta de estudo, fundamentada nos princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa-formação multirreferencial, bem como o papel do pesquisador implicado com o seu campo de pesquisa, no qual ele é mais um praticante.

**2.4 Finalmente**, sob o título **O diário online como dispositivo de pesquisa: parangolés com o Whatsapp**, apresentamos o diário *online* como dispositivo de pesquisa e campo de estudo. Dessa forma, dialogamos com Alves (2008); Silva (2014); Barbosa e Hess

(2010); Santos (2014); Levy (1993); Bruno (2010); Bakhtin (2011); Santaella (2013; 2016); Macedo (2016), entre outros.

O **Capítulo 3**, intitulado **EDUCAÇÃO ONLINE COMO FENÔMENO DA CIBERCULTURA EM TEMPOS DE MOBILIDADE E UBIQUIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**, no qual, destacamos a educação *online* como fenômeno da Cibercultura e fator de agregação de valor à formação para a docência *online*, no qual dialogamos com Santos (2003; 2006); Silva (2003; 2012), entre outros, é composto por duas seções:

**3.1 Educação superior: saberes docentes necessários à formação inicial e continuada de professores, na contemporaneidade**, seção em que discutimos os desafios da docência na educação superior e o papel das universidades na formação de profissionais e cidadão para atuarem na contemporaneidade. Trouxemos ao debate as concepções de currículo e a potência dos atos de currículo, em permanente tensão com o poder instituído, bem como o significado dos cotidianos escolares no processo educacional amparados nas contribuições de Santos (2014); Macedo (2010; 2011; 2012); Boaventura (2005); Oliveira (2007), entre outros.

**3.2 Em Formação do professor para a docência *online***, discutimos o contexto contemporâneo, marcado pelo surgimento do ciberespaço. Enfatizamos a necessidade de (re) pensar, continuamente, a formação dos professores, em geral, e do pedagogo, em particular, para atuarem na docência *online*, e as práticas desenvolvidas na inter-relação cidade/Cibercultura. Procuramos, ainda, trabalhar a noção de redes educativas, que favorecem trocas de informações e recursos, entre os indivíduos. Para isso, dialogamos com Gauthier e Tardif (2010); Fabre (2004); Libâneo (2010); Santos (2014); Silva (2010), entre outros.

O **Capítulo 4**, intitulado **AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) E INTERFACES DIGITAIS POTENCIALIZADORAS DE NARRATIVAS E AUTORIAS, NO MOVIMENTO PRÁTICATEORIAPRÁTICA**, é composto por três seções:

**4.1 Na seção Desenho didático e as estratégias e práticas educativas com o uso do Moodle**, é composta por duas subseções – 4.1.1 e 4.1.2, nas quais apresentamos o desenho didático do Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina Tecnologia e Educação, com a utilização do *Moodle*, e suas interfaces (fórum e *chat*) e o Laboratório Virtual, espaço encubador de narrativas e autorias, destinado a criação dos desenhos didáticos produzidos pelos praticantes culturais na disciplina Tecnologia e Educação. Destaque para (Santos, 2014; Silva, 2003; 2010). Complementarmente, nos ambientes *Facebook* (seção 4.2) e *Whatsapp* (seção 4.3) trouxemos algumas estratégias e práticas pedagógicas potencializadoras de

autorias, desenvolvidas de modo colaborativo e interativo. Como principais interlocutores, destacamos Santos (2005; 2010); Silva (2010) e Santaella (2010; 2013).

No **Capítulo 5**, intitulado **CONSTRUINDO SENTIDOS COM AS NARRATIVAS DOS PRATICANTES: NOÇÕES SUBSUNÇORAS EMERGENTES**, trazemos os ‘achados da pesquisa’, que emergiram da análise de narrativas e conversas dos praticantes culturais, e das anotações do diário de pesquisa possibilitados pela transversalidade dialógica entre empiria/teoria/autoria do pesquisador. Este capítulo se estrutura em três seções: 5.1 Fórum como Espaço de Discussão Colaborativa na Formação Docente e suas subseções - 5.1.1, 5.1.2 e 5.1.3 , que tratam dos fóruns como espaços de autoformação, heteroformação e ecoformação, respectivamente; 5.2 *e*-Mediação Partilhada em Mobilidade; e 5.3 Autoria Coletiva na Produção de Desenhos Didáticos.

Por fim, apresentamos a **CONCLUSÃO** a que chegamos, com algumas considerações sobre o trabalho, e recomendações para estudos futuros.



## 2 TRAMAS METODOLÓGICAS PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

### 2.1 A pesquisa com os cotidianos escolares e a ecologia dos saberes

Sejam quantas vezes forem que você caminhar num jardim, preste atenção nas flores. Em cada cena, elas se mostram de uma forma diferente e única. Às vezes são as vermelhas que se destacam, às vezes as amarelas, às vezes as brancas. No inverno, são as folhas ressequidas que nos saltam aos olhos. Nem por isso rejeitamos o jardim, pois sabemos que a primavera novamente virá e trará de volta as cores e o perfume, para o deleite de nossos sentidos<sup>11</sup>.

*Aurea Gervasio*

Assim é o nosso cotidiano! E é a sua constante metamorfose que o faz ser tão singular e instigante. Um cotidiano não repetitivo, que se refaz e se reinventa a cada momento, influenciado pelo meio ambiente do qual é parte.

Durante muito tempo as pesquisas no campo da educação foram pautadas apenas em epistemologias que não consideravam a influência do contexto cultural, social e político. Essas eram baseadas em métodos quantitativos, que valorizavam apenas o dado descontextualizado e mensurável. E a mesma concepção de ciência, utilizada para os estudos da natureza e ciências exatas, pautava as pesquisas humanas e sociais.

Fazer ciência, entretanto, é sempre um desafio complexo, especialmente em pesquisas humanas e sociais, assevera Morin (1996), entendendo complexo não como sinônimo de complicado, mas como uma possibilidade de considerar diferentes modos de produção do conhecimento. Ao tratar da diversidade epistemológica do mundo, caracterizada pela pluralidade de conflitos de saberes que tratam das práticas sociais, e seus impactos no questionamento epistemológico da ciência moderna, em geral, e das ciências sociais, em particular, Boaventura Santos (2017) ressalta a relevância dos saberes científicos, convidando-nos a refletir sobre nosso *pensar/fazer* pedagógico, numa perspectiva ecológica, integrando-os a saberes outros, construídos na cultura, no dia-a-dia das cidades, nas mídias e nas tecnologias.

---

<sup>11</sup> Essa citação está disponível em: [https://www.pensador.com/autor/aurea\\_gervasio/](https://www.pensador.com/autor/aurea_gervasio/). Acessado em 27.08.2017.

Nessa perspectiva, como alternativa às epistemologias dominantes, a pesquisa com os cotidianos valoriza as experiências e práticas comuns, os saberes científicos e não científicos, buscando dar “consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo” (*Idem*, 2010, p. 56). Instituem, assim, uma forma outra de fazer ciência, não limitando o *saberfazer* científico às práticas mensuráveis, mas reconhecendo outros saberes com seus “modos de fazer e de criar conhecimentos nos cotidianos” (ALVES, 2008, p. 15). Não se trata de desprezar os dados estatísticos, “mas de colocar em questão os limites da natureza dos processos aplicados para sua produção que acabam “achando” o que é homogêneo” (FERRAÇO; GOMES, 2013).

Esse modo outro de fazer ciência busca a compreensão dos seus fenômenos com um rigor diferenciado; isto é, considera acima de tudo “uma ética da qualidade que se alcança com certo rigor fecundo, epistemológico, social e politicamente referenciado” (MACEDO, 2009, p. 80), assumido na ética com os praticantes da pesquisa e no engajamento social a partir da prática, do dia-a-dia, valorizando a experiência e a cultura do *outro*.

Isso demanda responsabilidade por parte daqueles que pesquisam com o *outro*; isto é, com os praticantes culturais da pesquisa, respeitando suas diferenças, seu modo de viver, suas crenças, sua cultura, pois o *outro*, por vezes, “é sempre representado ou inventado”, de acordo com os interesses do pesquisador, afirma Viveiros de Castro (2015, p. 21), servindo, muitas vezes, apenas para ilustrar a pesquisa.

No entanto, na contemporaneidade, com o digital em rede, a pesquisa é uma *aventura pensada*, que comporta tanto o conhecimento acumulado, como um imaginário em criação, assevera Macedo (2009), dado que é produzida numa comunidade de argumentos, que implica alterações, turbulências, inacabamentos e contrapontos. Isso exige do pesquisador compreender compreensões e, conseqüentemente, produzir sentidos; ou seja, apreender em conjunto, estabelecer relações, englobando, unindo, integrando, combinando e conjugando, por meio de um rigor outro, construído no *entre-dois*, nas relações, no *entre-nós* comunitários, “para apreender o que entrelaça elementos nos espaços e tempos cultural e historicamente” (p. 87).

Desse modo, o que de fato interessa nas pesquisas com os cotidianos são as pessoas, os praticantes; isto é, esse *outro* a que se refere Viveiros de Castro (*idem*), com suas “invenções cotidianas, que alteram as propostas curriculares, redesenham as relações professor-aluno e enredam valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens de conteúdo, comportamentos e valores, para além do previsto e do suposto oficialmente” (OLIVEIRA, 2008, p. 55).

Diferentemente das pesquisas modernas, nas quais pesquisador e pesquisados são separados por linhas abissais que distinguem sujeito e objeto, desconsiderando e, muitas vezes, inferiorizando o saber do praticante, optamos por *fazerpensar* uma pesquisa juntando aquilo que a ciência moderna separa, e que constitui o modo hegemônico de pensar, dado que os processos formativos perpassam pelo reconhecimento do *outro* como indivíduo que produz e inventa seus saberes.

Sob essa ótica, buscamos no cotidiano “o que nele se cria no uso dos produtos e regras que neles são postos pelo poder proprietário” (CERTEAU, 2014), mas, atentos ao que professores e estudantes criam, recriam e cocriam nos cotidianos escolares; o que exige a incorporação da sua complexidade nos *espaçostempos* das instituições escolares, no movimento *prácticateoriaprática*.

Azanha (2011) argumenta que “o estudo do cotidiano não supera o nível do registro de trivialidades”, pois “há uma verdadeira banalização do estudo sobre o tema como se o simples fato de registrar o dia-a-dia fosse, em si mesmo, algo cientificamente importante” (p. 73). Para ele esses estudos incluem uma multiplicidade de aspectos e relações que tornam o seu registro empiricamente quase impossível. Como contraponto, Mafessoli (2010) afirma que “existe, efetivamente, um conhecimento empírico cotidiano que não pode ser dispensado”. Isto é, a riqueza do cotidiano se ampara justamente nas múltiplas implicações vivenciadas nos saberes produzidos pelos sujeitos, no seu “*saber-fazer, saber-dizer e saber-viver, todos dotados de tão diversas e múltiplas implicações*” (p. 196).

Ainda nesse sentido, e refletindo sobre a crítica a um cotidiano que não é límpido, e suficiente claro, concordamos com Morin (1996) quando ressalta que “não há uma ciência pura, não há um pensamento puro, não há uma lógica pura. A vida alimenta-se das impurezas, ou melhor, a realização e o desenvolvimento da ciência, da lógica, do pensamento têm necessidade destas impurezas” (p.34). Desse modo, os estudos com os cotidianos visam e têm interesse por essas impurezas, por aquilo que comumente é descartado, mas que pode ser fundamental para a compreensão do fenômeno pesquisado.

Para Alves (2008a), cinco *movimentos* caracterizam os processos indispensáveis ao desenvolvimento das pesquisas cotidianistas, possibilitando compreender a complexidade existente nesses *espaçostempos* de aprendizagem: *o sentimento do mundo, o virar de ponta cabeça, o beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência e o Ecce femina*.

O *sentimento do mundo* consiste num mergulho com todos os sentidos no que se deseja estudar, buscando sons, gostos, cheiros, para ir muito além do olhar que vê, e com o qual nos acostumamos a trabalhar. Isso exige do pesquisador o estabelecimento de múltiplas

redes de relações com os problemas específicos a ser enfrentados, com os praticantes dos cotidianos referenciados e, entre ele e esses praticantes e outros sujeitos com os quais se relaciona em *espaçotempos* diversos.

Esse movimento reflete o pensamento de Barbier (2002), para quem a audição, o tato, o gosto, a visão e o paladar são elementos fundamentais na escuta sensível, cujo pilar de sustentação, a *empatia do pesquisador*, visa estabelecer uma relação de confiança com os praticantes. Perceber o universo imaginário, afetivo e cognitivo do *outro*, para além do já aprendido, torna-se fundamental para compreender seu comportamento, seu sistema de ideias, seus valores, seus símbolos e mitos, reconhecendo a aceitação incondicional do *outro*, sem julgamentos, medições, comparações ou interpretações. Essas questões podem ser sintetizadas na narrativa, a seguir, extraída do diário *online*:

Os alunos chegavam à UERJ às 7h, para a primeira disciplina. Nossa aula tinha início às 10h30min. No intervalo entre as disciplinas, os alunos aproveitavam para lanchar. Alguns traziam merenda de casa, outros a comprava na cantina. Invariavelmente, o cheiro ‘desagradável’ do salgado da cantina invadia o ambiente.

Ávila, uma das alunas, nordestina e moradora do Caju, fazia e vendia bolos de pote para a turma. Seu amor pela educação iniciara na igreja, na qual já trabalhava com crianças. Para complementar sua renda e realizar o sonho de estudar na UERJ, fazia e vendia bolo de pote, adoçando nossas manhãs.

A Figura 5 mostra o momento em que a aluna Maria da Guia Ávila anuncia que levará bolo de pote, no dia seguinte.

Figura 5 - Ávila (no centro) em sala de aula



Fonte - Acervo pessoal da autora

A compreensão do cotidiano escolar em suas diferentes lógicas requer, portanto, escuta sensível. Exige um grande mergulho nos diferentes *espaçostempos* com vistas à promoção de uma cultura de colaboração, diálogo e respeito mútuo entre praticantes. Em vez do olhar distante e neutro, próprio das pesquisas positivistas, é preciso que o pesquisador se aproxime e se misture ao objeto para reconhecer o que acontece e “entender o que o ‘usuário’ destes *espaçostempos* ‘fabrica’ com os objetos de consumo a que tem acesso e que redes vai tecendo no seu viver cotidiano, que inclui pessoas e artefatos culturais” (ALVES, 2008a, p. 22).

No *virar de ponta cabeça*, a teoria é entendida não como verdade absoluta, mas sempre como limite, “ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar - as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos etc.” (ALVES, 2008a, p. 26) para compreender o fenômeno pesquisado e como se tecem as redes de conhecimentos. É importante que se faça o movimento *praticateoriaprática* buscando teorias que dialoguem com o que está sendo vivenciado; e não o inverso.

Ressaltamos, no entanto, que uma base teórica sólida se faz necessária para que ocorra uma interação fecunda entre o que se está praticando e o que se está estudando, de modo que o estudo e a prática sejam reconfigurados sempre que o cotidiano demandar.

Nesta pesquisa, para contemplarmos esse movimento, os estudos teóricos eram acionados a partir da prática vivenciada no campo de pesquisa. Nesse contexto, o conhecimento foi sendo tecido juntamente com os praticantes culturais. Ao ensinar, aprendíamos, e ao aprendermos, ensinávamos.

*Beber em todas as fontes* é aceitar o múltiplo, incorporar fontes diversas, sejam elas os escritos da literatura, os escritos dos praticantes, a voz que conta uma história, uma fotografia, um comentário em um rede social ou um arquivo histórico, dando a todos o mesmo valor e importância.

Nas pesquisas com os cotidianos, as variadas e complexas relações consideram os múltiplos sentidos, caminhos, aspectos, regras e fontes, incorporando o diverso de cada expressão individual; “aquilo que é visto como repetição precisa ser visto em sua variedade de uso” (CERTEAU, 2014), para saber captar as diferenças, reconhecendo que o cotidiano tanto poder ser considerado um lugar de repetição, como um lugar de invenção.

Para Alves (2008a) *narrar a vida e literaturizar a ciência* é uma nova maneira de escrever aquilo que está sendo investigado, de modo que esse registro constitua uma verdadeira ponte com os praticantes culturais do cotidiano. Para a autora, é preciso outra

escrita, uma escrita com múltiplas linguagens, uma “*escritafala*, uma *falaescrita*, uma *falaescritafala*” (p. 31).

É nas pesquisas com os cotidianos que ocorre a narrativização das práticas (práticas textuais, histórias e relatos) que formam e nos formam, verdadeiros constructos culturais repletos de *saberesfazeres*, *assim* como as conversas, relatos e tantas outras produções que permeiam os *espaçotempos* escolares em seu diferentes níveis.

ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar-trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram-chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importantes para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. (p. 33)

A narrativização das práticas, para Sússekind (2015) consiste numa ‘maneira de fazer’ textual, com procedimentos e táticas próprios. Nessas narrativas, conversas, relatos, histórias de vida e de práticas, insere-se a história das escolas para além do que nos é contado como oficial; uma escola com seus usos e apropriações. Essas histórias contadas nos revelam que, nos cotidianos escolares, emergem rebeldias, desobediências e inconformidades tecidas e desveladas na relação *práticateoriaprática*, por vezes, emancipatória.

Ao quinto movimento Alves (2008a) chama de *Ecce femina*, compreendendo que são as pessoas - os praticantes culturais, que interessam às pesquisas com os cotidianos, considerando a necessidade de se trabalharem, também, seus sentimentos, reflexões, suas múltiplas formas de pensar, destacando suas falas, repetidas inúmeras vezes nas redes tecidas, nas diversas formas de dizer e nos tantos sentidos possíveis que são construídos. “Os textos/discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos” afirma Ferraço (2007, p. 78), mas sim como invenções e práticas autorais das suas experiências cotidianas.

É por meio das narrativas e imagens produzidas por eles que nos é possibilitado perceber suas autorias, acionadas por dispositivos<sup>12</sup> diversos. Amaral (2014) afirma a necessidade de pensarmos “a possibilidade de docentes e discentes se assumirem como atores e autores” (p.65) do processo de *aprendizagemensino*, promovendo, de forma efetiva, novos aprendizados e novas produções.

Um dos dispositivos utilizados na pesquisa para materializar a autoria dos praticantes foi o Laboratório Virtual elaborado com o *software Moodle*, no qual foi possível colocar em exercício a prática da docência *online* no seu processo formativo com estudantes do curso de pedagogia.

---

<sup>12</sup> Dispositivo é uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, parte integrante de uma estratégia de conhecimento de um objeto (ARDOINO, 2003).

Paralelamente à tentativa de ampliar o conhecimento sobre essa prática e, em particular, sobre a criação de desenhos didáticos, encontramos alguns estudos prático-teóricos relevantes na literatura brasileira (BRUNO; BERNARDES, 2004; AMARAL, 2014; SÁ; SILVA, 2013). Verificamos que, em geral, a autoria dessa produção é centrada no professor, que pode acessar uma equipe multidisciplinar (*designers*, programadores, web roteiristas, entre outros), para arquitetar a navegação e as informações. Também foi possível perceber ambientes de aprendizagem criados por docentes e discentes, em parceria.

É nesse ponto que se revela o diferencial desse estudo: ao longo da pesquisa, os estudantes foram desafiados a criarem seus próprios desenhos didáticos, assumindo, dessa forma, o protagonismo do processo, como atores e autores dessa experiência.

Santos (2015, p. 20) enfatiza a necessidade de compreender os múltiplos elementos e fatores inerentes aos fenômenos educativos; o que implica “obrigatoriamente o rompimento com a linha de pensamento linear, unitário e reducionista, característica dos modelos cartesianos/positivistas, ainda hoje utilizados como “certos”, “verdadeiros” e “infalíveis”, quando se pretende entender a realidade e construir conhecimento. Com efeito, a opção epistemológica pela pesquisa com os cotidianos possibilita compreender a formação docente para além do instituído pelas ciências clássicas, possibilitando aos praticantes a valorização dos seus saberes e suas criações autorais. Assim como a ‘ecologia de saberes’ considera que nenhum conhecimento é superior a outro, tão importante quanto a ciência é a criação e a autoria dos praticantes da pesquisa, pois eles não são *idiotas culturais* (MACEDO, 2006), uma vez que inovam e transformam a realidade dos *espaçostempos* cotidianos que os formam.

## 2.2 O contexto da pesquisa e os praticantes culturais

Ainda que, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nosso lócus de pesquisa, a proposta de um currículo convergente (presencial e *online*), que possua em sua carga horária atividades realizadas *online* na graduação presencial, esteja em fase de implementação, vários cursos, incluindo a graduação em pedagogia, já fazem uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em suas disciplinas, mesmo que ainda não formalizado na carga horária do professor. Essa convergência, segundo Jenkins (2009, p. 325) representa “um deslocamento de conteúdo de mídia específica em direção a um conteúdo que flui por vários canais”, partindo para uma perspectiva de acesso a conteúdos de mídia de vários modos.

Para melhor compreensão, apresentamos, a seguir, no Quadro 2, a cronologia e conteúdo de Portarias e Deliberações acerca do oferecimento de pelo menos 20% de atividades *online* do total da carga horária da graduação presencial, publicadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Quadro 2 - Cronologia e conteúdo de Portarias e Deliberações publicadas pelo MEC e pela UERJ.

MEC	PORTARIA	CONTEÚDO
MEC	PORTARIA Nº 2253/2001 DE 18/10/2001	Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9394.
	PORTARIA nº 4059/2004, de 10/12/2004 (Revoga a Portaria n. 2.253/2001, de 18 de outubro de 2001)	Art. 2º - Parágrafo único.  Entende que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica a existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.
	PORTARIA nº 1.134 de 10/10/2016 (Revoga a Portaria nº 4059/2004)	Art. 2º - Parágrafo único.  Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância implica a existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico.
UERJ	DELIBERAÇÃO	CONTEÚDO
	DELIBERAÇÃO Nº 010/2003, de 07/05/2003	Dispõe sobre as condições para oferta de disciplinas semipresenciais e a distância nos cursos de graduação presenciais.
	DELIBERAÇÃO Nº 0040/2016, DE 06/10/2016 (Substitui a Deliberação 010/2003)	Dispõe Substitui a Deliberação nº 010/2003 que dispõe sobre as condições para oferta de disciplinas semipresenciais e a distância nos cursos de Graduação presenciais da UERJ.

Fonte - Elaborado pela autora



Ressaltamos que:

- em relação ao artigo 81, citado na Portaria 2253 de 18 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), era “permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta lei”. Portanto, não está relacionada a qualquer modalidade de ensino; mas, pelo teor do texto dessa Portaria, percebemos que ela faz menção à modalidade de ensino presencial, que poderia ter atividades não presenciais com uso de tecnologias;
- apesar de a Portaria nº 4059, publicada em 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), pelo Ministério da Educação revogar a anterior, a Deliberação 010/2003 da UERJ (BRASIL, 2003), permaneceu em vigor até o ano de 2016, quando foi criada a Deliberação 0040/2016 (Brasil, 2016), votada pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CSEPE), em 06 de outubro de 2016, que reduziu parte da burocracia necessária para a oferta de disciplinas semipresenciais e a distância; e
- na Portaria, 1134 de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), poucas foram as mudanças. Entretanto, uma chamou bastante atenção. A tutoria poderia ser exercida por profissionais da educação, não havendo a exigência de docência qualificada. Contudo, 13 anos depois de criada a primeira deliberação na UERJ, e 15 anos depois de publicada a primeira Portaria pelo MEC, que tratava dos vinte por cento, não existia até 2017, nenhum curso presencial da UERJ utilizando em seu currículo os 20% previstos por esses documentos.

No cotidiano do Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação (LaTIC), percebemos que alguns docentes demonstravam interesse em utilizar essa porcentagem *online* em suas disciplinas. Mas, devido ao excesso de itens a serem cumpridos para que a disciplina se tornasse semipresencial, preferiram utilizar o ambiente virtual oferecido pelo LaTIC nas suas disciplinas sem os 20% que poderiam constar do projeto político pedagógico do curso.

Desse modo, o AVA passou a ser explorado por diversas disciplinas da graduação presencial da Universidade, como ocorreu com a disciplina *Tecnologias e Educação*, na qual realizamos a presente pesquisa, fazendo uso dessa ambiência para a prática da docência *online* com os estudantes da graduação.

O objetivo das pesquisas com os cotidianos, afirmam Oliveira (2008, p. 56),

é captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas, por professores e alunos nos usos ‘astuciosos’ e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhe são impostos, buscando, com isso, ampliar a visibilidade dessas ações cotidianas e compreendê-las em sua originalidade, bem como em suas ‘regras’ próprias de produção e desenvolvimento.

É nessa perspectiva que os professores da UERJ utilizam suas táticas cotidianas, engendrando seus atos de currículo (MACEDO, 2009, 2010, 2013); ou seja, um conceito-dispositivo, que leva em conta a práxis curricular, considerando *espaçostempos* para além da sala de aula presencial.

Durante muitos anos a racionalidade constituía o centro dos processos formativos. O conhecimento não deveria levar em consideração os sentimentos para que esta não perdesse sua validade e seriedade. O esforço era direcionado para uma “des-estetização do conhecimento; isso é, de uma pretensa negação do sensível, no processo de veiculação do conhecimento” (MACEDO, 2010a, p. 127).

Entretanto, é preciso salientar, na relação com os praticantes culturais no cotidiano da pesquisa, que “a dimensão ética começa quando entra em cena o outro”, como enfatiza Eco (2002, p. 9). É por meio do sensível, dos sentidos e sentimentos, que vivenciamos o cotidiano, formamo-nos e construímos significado para elaboração do nosso conhecimento e do saber científico, pois o sensível nos constitui como seres humanos, uma vez que “há sentimento na formação e o sentimento forma-se” (MACEDO, 2010a).

O autor afirma que o universo dos sentimentos e afetos advindos da nossa sensibilidade com o *outro* e com os acontecimentos que nos rodeiam não podem ser descartados da formação, pois “formar-se é aprender de forma significativa em níveis também da sensibilidade” (p.128).

Esse *outro* a que nos referimos são os 34 praticantes culturais, com idade média de 21 anos (tendo o mais novo 18 e o mais velho 42 anos de idade) e as pesquisadoras-formadoras: Edméa Santos (docente responsável pela disciplina) e Vivian Martins (docente-pesquisadora) que viveram e compartilharam comigo, afetos e sentimentos, nos *espaçostempos* da disciplina Tecnologia e Educação.

Nosso primeiro contato com o campo de pesquisa ocorreu numa turma do primeiro período do curso de Pedagogia da UERJ, no âmbito da disciplina *Tecnologia e Educação*, com carga horária de 60 horas semanais, ministrada durante um semestre – turma 2016.1.

Foi um período atípico, pois devido à greve na UERJ, as aulas que deveriam ter tido início em março, começaram em 29 de agosto de 2016. Mesmo diante desse fato e dos problemas inerentes à crise financeira vivenciada pela Universidade, a realização da disciplina ocorreu num clima de alegria. Afetos e sentimentos de esperança compunham esse cenário, no qual cheiros, sabores e a possibilidade de novas descobertas e desafios davam vida à Universidade.

Sobravam energia, solidariedade, ‘brilho nos olhos’ e, em especial, sentido de resistência no enfrentamento de todas as dificuldades que emergiam, a cada instante: resistência as longas filas para chegar à sala de aula, no 12º andar; resistência à falta de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem que, por vários momentos, falhou por problemas no servidor da Uerj, que sem manutenção por falta de verba parou de funcionar; resistência para não parar, não interromper sonhos, pois tudo o que mais seríamos e queremos é a nossa universidade viva, criando e multiplicando seus *saberesfazeres*. A Figura 6 retrata a fila para os elevadores, no primeiro dia de aula.

Figura 6 - Fila para os elevadores



Fonte - Acervo pessoal da autora

A maioria dos praticantes era oriunda do ensino médio. Alguns cursaram o ensino médio na modalidade *normal*, outros queriam realizar a graduação em Psicologia, e Direito, mas passaram para Pedagogia, alguns (poucos) já eram formados em outras áreas como Letras e Filosofia, e outros optaram pelo curso, porque sempre foram apaixonados pela Pedagogia. Estavam ali entrelaçados, na sala de aula, nordeste e sudeste, zona sul e zona norte, jovens e adultos; gente de todos os matizes. Esse colorido, sem dúvida, deve-se ao fato de a Universidade ter aderido à política de cotas para alunos negros, indígenas e oriundos de escolas públicas, com baixa renda.

Início da aula, sala repleta, todos muito atentos, mas apreensivos. A tensão era mútua; afinal, estávamos nos conhecendo e um misto de sentimentos nos invadia. De um lado, os alunos expressavam a alegria por terem sido aprovados em uma das melhores universidades públicas do Brasil; do outro lado, debutávamos como docente-pesquisadoras; e de, uma forma geral, todos vivíamos a incerteza em relação à continuidade das aulas na Universidade.

Na Figura 7, apresentamos uma tomada da sala de aula, no primeiro dia de atividades.

Figura 7 - Primeiro dia de aula



Fonte - Acervo pessoal da autora

No entanto, esse era o momento propício para conversarmos com a turma sobre a disciplina, sua importância; seus objetivos, conteúdos, metodologia, nosso papel como docentes-pesquisadores, entre outros. Considerando o caráter socioconstrutivista de nossas pesquisas, seu processualismo, a não neutralidade de nossas ações e a reflexão acerca de seus impactos, tornou-se fundamental, explicitarmos os propósitos e procedimentos inerentes às mesmas.

Spink *et al.* (2014), convidam-nos a pensar a importância da ética na pesquisa com os cotidianos, entendida como um processo relacional, dialógico e reflexivo, ressaltando que, nessa ambiência, os estudos são socialmente construídos; o que demanda negociações diversas entre pesquisador e seus praticantes culturais, e reflexão crítica por parte do pesquisador sobre suas ações e possíveis consequências de seus questionamentos e de seus

relatórios. “Algo que é coconstruído, negociado, (re) significado por diferentes vozes [...]” (p. 43).

Nessa perspectiva, buscar a concordância e o consentimento dos praticantes quanto ao uso que será feito de seus nomes, imagens e informações<sup>13</sup>, torna-se crucial para o processo investigativo, dado que assumimos uma posição política, ao registrar conversas informais e narrativas dos praticantes sobre suas produções para alimentar nossos diários de itinerâncias, sublinha Amaral (2014).

Conceber a prática docente como prática de pesquisa oportuniza, portanto, vivenciar experiências formativas na Cibercultura, na medida em que o docente-pesquisador, além da intencionalidade de formar o *outro*, forma-se a si mesmo, ao refletir sobre seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); forma-se na relação com o *outro* (heteroformação); e, na relação com as coisas - saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias, entre outros, e sua compreensão crítica (ecoformação), como pontuam Pineau (1988) e Nóvoa (2004).

Ao longo de nossa pesquisa, utilizamos dispositivos diversos, com vistas à produção de nossos dados; ou seja, valemo-nos de inúmeros dispositivos materiais e intelectuais (ARDOINO, 1998), para acompanhar a dinâmica e evolução das situações de aprendizagem engendradas nos diferentes *espacostempos* habitados. Macedo (2016, p. 53) afirma que “[...] compreender a formação como acontecimento é reforçar atitudes educacionais na perspectiva de que a educação é um ‘tempoespaço’ de muitas experiências e múltiplos saberes”. Nesse ponto, abrimos parênteses, para narrar um ‘acontecimento’ formativo.

Em nossa sala de aula havia diversos computadores, que eram disponibilizados à turma. No entanto, em face da greve por que passou a Instituição, ficamos um bom tempo sem acesso à rede, o que dificultava a realização dos trabalhos. A maioria de nossos praticantes, entretanto, portava celulares e *notebooks*, com acesso à *Internet*.

Certo dia, quando discutíamos o papel dos artefatos culturais no processo de formação, uma aluna sentiu-se impossibilitada de desenvolver a tarefa proposta, pois não possuía *Internet* em seu celular, o que lhe impedia interagir com os objetos. Para surpresa de todos, num ato de generosidade, Shênia, sua colega de turma, decidiu lhe doar um *notebook* para que ela pudesse realizar seu trabalho.

Para Macedo (2010a), a experiência de formação é marcada por opções e emoções na qual o indivíduo vivencia ambivalências e faz suas escolhas, podendo “aprender a cooperação

---

<sup>13</sup> Todos esses momentos vividos ao longo de um semestre no cotidiano da disciplina foram registrados através de áudios, vídeos e fotos com o consentimento dos alunos que, desde o primeiro dia de aula, foram comunicados sobre o nosso propósito de pesquisa.

e a competitividade, o altruísmo e o individualismo, a solidariedade e o cinismo diante do sofrimento humano” (p. 129). O autor complementa que é no processo formativo que “a emoção coloca o sujeito em movimento e o impulsiona para a ação” (p. 129). Como mostra a Figura 8, Shênia optou pela solidariedade. Ao proporcionar o acesso da aluna a um dos artefatos tecnológicos mais utilizados do nosso tempo, enriqueceu o processo formativo de ambas, pois ao ajudar sua colega a formar-se para uso do artefato, Shênia também se formava.

Figura 8 - Shênia (casaco rosa a esquerda) e Josiane (blusa preta à direita) recebendo o notebook



Fonte - Acervo pessoal da autora

Dada à intencionalidade que caracteriza a pesquisa-formação na Cibercultura é por meio desse movimento que buscamos compreender as emergências, sensíveis as suas (in) tensas especificidades, habitando seus múltiplos e entrelaçado sentidos, a fim de tecermos significados, refletindo sobre as produções cotidianas, interpretando-as para nossos estudos.

Em sintonia com esse modo outro de fazer ciência, abordamos, a seguir, o método da pesquisa-formação multirreferencial utilizado nesta pesquisa, e o papel do pesquisador, nesse contexto.

### 2.3 Melindres e meandros de uma pesquisa-formação multirreferencial na Cibercultura e o pesquisador implicado

A formação docente estabelece uma relação complexa entre história de vida, exercício docente e pesquisa, pois um está atrelado ao outro, uma vez que é a partir da história de vida do professor e de suas experiências que emergem as implicações docentes que mobilizam e impulsionam suas práticas pedagógicas, frequentemente estudadas e questionadas no cotidiano escolar com o objetivo de inovar, criar e inventar outras práticas pedagógicas alinhadas aos novos tempos. Sob esse ângulo, a premissa da neutralidade do pesquisador é posta de lado, na medida em que entendemos que a implicação, a subjetividade e a inter-relação com os praticantes, e seu afetamento pelo meio, são elementos fundamentais ao método e à análise.

Desse modo, e com base no *paradigma da complexidade* desenvolvido por Morin (1996), optamos pelo método de pesquisa-formação, no âmbito da *abordagem multirreferencial*, por entendermos que a educação, sendo atravessada pelas ciências humanas e sociais, e objeto de interesse de diferentes profissionais, requer o exercício de uma leitura plural de objetos práticos ou teóricos; o que implica visões e linguagens específicas, pois leva em conta a complexidade e a heterogeneidade, que caracterizam as práticas sociais.

À primeira vista, a busca de compreensão desses fenômenos, processos e práticas por meio da heterogeneidade de olhares pode parecer falta de rigor, mixagem, ecletismo. No entanto, de acordo com Ardoino<sup>14</sup>, o que caracteriza a abordagem multirreferencial é o cuidado em se distinguir e, ao mesmo tempo, buscar formas de comunicação entre diversos referenciais (pluralidade). Desse modo, a abordagem, reinvidica quase a mesma distinção que existe entre o diferente e o *outro*.

No outro, existe alguma coisa que é da ordem da heterogeneidade aceita, precisamente para diferenciar do mesmo, pois o diferente pode ser ainda da ordem do mesmo. E, portanto, pode ser vivido em termos da homogeneidade. Uma Imagem geométrica tem dimensões diferentes e, no entanto, estamos na homogeneidade.

Isso exige do pesquisador o reconhecimento das contradições e recorrências que emergem no processo, dado que a complexidade não se encontra no *objeto*, mas em seu olhar, na forma como os fenômenos são por ele abordados.

---

<sup>14</sup> Fala de Ardoino em uma entrevista realizada com Castoriadis, por ele mesmo, Barbier e Giust-Desprairies (1998, p. 69).

A pesquisa-formação multirreferencial <sup>15</sup>, fundamentada nos princípios de compromisso e implicação do pesquisador com suas práticas, supõe interferência na realidade social investigada, para modificá-la. Não se satisfaz, portanto, em apenas explicá-la, mas se compromete a buscar soluções e resolver problemas, de forma participativa, tornando frágil a fronteira pesquisador/pesquisado, no processo coletivo de tessitura do conhecimento. Na aproximação dialética entre *prática, teoria e prática*, a partir de experiências formativas, que emergem de diferentes *espaçostempos*, busca movimentos de transformação individual e coletiva, criando, na visão de Santaella (2010), espaços intersticiais no imbricamento ciberespaço/cidades.

Macedo (2010a) afirma que a experiência formativa do praticante há muito vem sendo negada “em favor de uma ação formadora fechada na imposição de conhecimentos, negando a experiência que chega com os referenciais de todo e qualquer aprendente” (p. 113). Enfatiza, dessa forma, que o paradigma da ‘epistemologia das práticas’ dialoga com os saberes dos praticantes culturais que atuam no cotidiano por meio dos seus múltiplos espaços multirreferenciais de aprendizagem, contrapondo-se aos currículos fragmentados e segmentados que valorizam apenas as áreas do conhecimento e as disciplinas, dispensando os referenciais e saberes prévios dos sujeitos.

Para Santos (2014, p. 88) “a escolha do método está diretamente relacionada à concepção epistemológica e metodológica do pesquisador e suas parcerias intelectuais”. Assim, a pesquisa-formação multirreferencial na Cibercultura caracteriza-se pela não separação entre pesquisador e seu objeto de estudo. Ainda que diferentes, entre si,

quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 1998, p. 23)

No entanto, Goodson (2014) tenciona essa relação, quando afirma que a sala de aula é o local de maior ansiedade e insegurança para o docente; portanto, seria um erro colocar a prática formativa no centro da pesquisa, na medida em que o aspecto mais problemático do

---

<sup>15</sup> Conceito desenvolvido por Edméa Santos e Roberto Sidney Macedo, em sua tese de doutorado (2005), inspirado nas abordagens de pesquisa-ação em Barbier (2002), no conceito de formação abordado nos trabalhos de Freire (1998, 2006) e Nóvoa (1991, 2004), e no de pesquisa-formação de Josso (2004). Este conceito vem sendo atualizado, a cada pesquisa do GPD OC, sob a nomenclatura pesquisa-formação na Cibercultura, por se tratar de uma pesquisa-formação contextualizada na cultura contemporânea, estudando os fenômenos que dela emergem num contexto de prática docente.



mundo dos professores ficaria exposto, sendo paradoxal a reflexão sobre a prática dos professores e suas mudanças.

Levando-se em conta que, na pesquisa-formação o pesquisador está implicado com sua prática; o que liga o liga a seu campo, a seu objeto e a seus praticantes culturais, e lhe permite, juntamente com as experiências vividas na pesquisa, formar e se formar no processo, corroboramos o pensamento de Josso (2010), quando enfatiza que “se a formação não for experiencial não é formação” (p. 18). Sendo assim, as vivências da pesquisa se tornam experiências formativas que nos transformam e transformam os praticantes que dela participam.

Desse modo, como argumenta Coulon (1995), a realidade social não é um dado *a priori*. É construída pelos atores sociais em interação, a partir de suas percepções, motivações, intenções, entre outros, na tentativa de compreender os verdadeiros sentidos e significados que dão as suas ações; o que demanda flexibilidade teórico-metodológica, para acompanhar os movimentos do cotidiano, não sendo viável pressupor a existência de um sistema de normas estável que dê significação ao mundo social.

Na concepção de Josso (*idem*), a originalidade da pesquisa reside na preocupação efetiva com a aprendizagem significativa dos autores das narrativas, com vistas a se tornarem sujeitos na produção de seu conhecimento. Nessa perspectiva, o currículo aparece como uma obra aberta à tessitura do conhecimento em conjunto, dado que o ‘pesquisador coletivo’ é constituído de todos os sujeitos que participam da pesquisa, num processo dialógico, colaborativo e interativo, compartilhando *saberesfazeres*. Nesse processo, transforma em experiências significativas os acontecimentos, conhecimentos e informações por que passa em suas itinerâncias e errâncias aprendentes, emergindo na sua incompletude infinita, como ressalta Macedo (2010a).

#### **2.4 O diário *online* como dispositivo na pesquisa-formação na Cibercultura: parangolés com o *Whatsapp***

Para além dos muros da Universidade, imersos e implicados nos diferentes *espaçostempos* cotidianos, no imbricamento ciberespaço e cidade, fazemos eco ao pensamento de Ferrazo (2008), que afirma que a pesquisa nesses ambientes expressa o entremeado das relações das múltiplas redes cotidianas vividas pelos praticantes despojados de amarras objetivistas, ao tecerem seus conhecimentos, sem que se deixem prender em círculos de segurança, que também aprisionam a realidade. Nesse caso, o compromisso do

pesquisador consiste em nela se inscrever, para conhecê-la melhor e poder transformá-la: “Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo [...]” (FREIRE, 2006, p. 28).

Nessa perspectiva, com o objetivo de registrar nossas percepções sobre o campo de pesquisa, com base na reflexão contínua de nossas ações e reações, e compartilhar impressões, inquietudes e sentimentos, além das dificuldades vividas nas relações com os praticantes, nas quais a ideia de alteridade se torna fundamental, utilizamos o diário de pesquisa, dispositivo fundamental nas pesquisas qualitativas, devido ao caráter subjetivo estabelecido entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

Barbosa e Hess (2010, p. 73) afirmam que:

[...], o diário de pesquisa pode assumir diferentes tipos, como *diário de formação*: quando se propõe a registrar o próprio processo formativo vivenciado no decorrer de um curso seja de graduação, pós-graduação ou outro; *diário pessoal*: quando o objetivo é registrar tudo o que se refere a sua própria vida ou como rebate dentro de si o vivido, seja da ordem da saúde, das emoções, das questões existenciais e filosóficas; *diário de pesquisa*: quando o objetivo é registrar o caminho percorrido, ao desenvolver uma pesquisa como TCC, dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

Não importa qual seja a modalidade, os diários constituem práticas discursivas, linguagem em ação, cujos contextos de produção definem o gênero de linguagem a que pertencem e lhes dão conotações específicas, asseveram Medrado, Spink e Mélo (2014). Mais do que uma simples relação entre linguagem e ação, esses textos podem assumir relevância na vida de quem os escreve, na medida em que produzem efeitos, mobilizam afetos, são atuantes em jogo.

Em nossa pesquisa, apropriamo-nos do que Barbier (2002, p. 133) designa ‘diário de itinerância’,

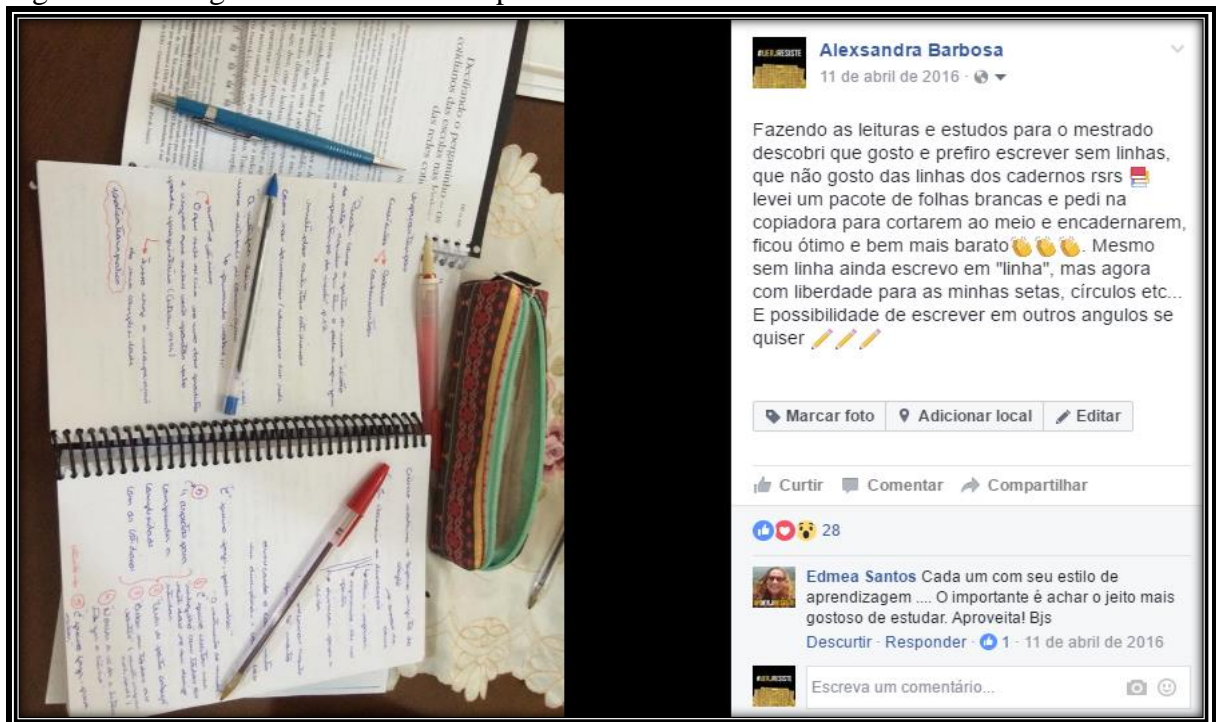
um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida,

Para descrever, de forma minuciosa, nossas percepções sobre o campo de pesquisa, mediante reflexão contínua de nossas conversas, ações e reações, registramos cenas cotidianas e experiências vividas no processo - sons, cheiros, sensações, leituras, aprendizagens, desconfortos, apreensões, entre outros; o que lhe conferiu um caráter instrumental a serviço da pesquisa-formação, diferenciando-se, por sua especificidade, de outros tipos de diário.

Além de possibilitar momentos de análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa, esse instrumento, enfatiza Amaral (2014, p. 132), é também, um produtor de dados, “na medida em que estes não surgem espontaneamente na realidade vivenciada, mas são produzidos pela ação dos pesquisadores e por sua aceitação, mais ou menos ampla, pelos praticantes”.

Cunha (2009, p. 13) afirma que “existir é juntar pedaços que permanecem e coexistem em dimensão una e múltipla”. Desse modo, na tentativa de olhar para dentro, de refletir sobre fazer pedagógico e sobre o campo de investigação, utilizamos, inicialmente, um caderno, como diário de pesquisa. Para anotar - sob a forma de tópicos, trechos de falas, impressões, sentimentos, entre outros, observados e vivenciados ao longo da pesquisa, a serem submetidos a uma posterior organização narrativa, usamos o aplicativo Evernote<sup>16</sup>, bem como a gravação de áudios no dispositivo móvel *smartphone*. Dessa forma, ao ler um trecho interessante de um livro, transcrevia-o em meu caderno, para citá-lo, ou dialogar com seu autor, em minha dissertação, como mostra a Figura 9, a seguir.

Figura 9 - Postagem da autora em seu perfil no *Facebook*



Fonte - <https://www.facebook.com/alexandra.uerj>

<sup>16</sup> “A versão beta do Evernote foi criada em 2008 para a organização pessoal mediante um arquivo de notas. Segundo dados do *site* oficial, hoje conta com mais de 100 milhões de usuários no mundo. Além do aplicativo poder ser baixado gratuitamente no dispositivo móvel (*smartphone* ou *tablet*), existe o site que possibilita acesso on-line à nossa conta, além de permitir o *download* da versão no computador e utilizá-lo *off-line* - sem acesso à internet”. (SANTOS; MADDALLENA; ROSSINI, 2016, p. 100)

Com o tempo, essas anotações estavam ficando muito confusas. Não havia possibilidade de saber, por exemplo, quais os meus relatos sobre Cibercultura, ou o que eu já havia escrito sobre a pesquisa com os cotidianos, pois tudo se misturava. Não teria como utilizar um atalho *ctrl+L* ou *ctrl+F* (atalhos utilizados no *Word* e na *Internet* para localizar palavras ou expressões) e localizar rapidamente a palavra ‘Cibercultura’ para saber quais citações havia transcrito para o caderno, quais comentários, dúvidas e questionamentos, entre outros, a não ser que retomasse a leitura do texto até encontrar o que procurava, a fim de reiniciar minha escrita; o que me deixava estressada.

Barbosa e Hess (2010), quando mencionam a escrita do trabalho acadêmico, traduzem o sentimento dos pesquisadores para escreverem suas dissertações e teses:

Sabemos da angústia e do sofrimento dos que cursam pós-graduação no sentido restrito, cursos de mestrado e doutorado, quando se fala da escrita de seus trabalhos. É uma angustia que marca. Aqui, esta dor da escrita, da pesquisa em curso e, principalmente, este processo transversal de construir sentido, o qual não sabemos ainda nem como iniciar, e que é jorrado na forma de palavras e traduzido em páginas, é o que possibilitará ao aluno-pesquisador esse se ver de fora, o ‘metaponto’ de que fala Edgar Morin, com o qual aprendemos a nos enxergar e a significar nosso objeto de interesse. (p. 68-69)

Com efeito, ao longo da pesquisa, surgem alguns acontecimentos que intervêm no nosso processo formativo. Situações e saberes que emergem, de maneira imprevisível, as quais Macedo (2016) chama “acontecimento formativo”, e que não se explicam: *compreende-se*, pois por meio dos processos compreensivos é que nos aproximamos da formação. “Como parte dessa complexidade singular e singularizante surge o *insight* de que a formação se faz de forma densa e (in)tenso como acontecimento” (p. 51), ressalta o autor. Galeffi (2016) comunga deste pensamento, ao afirmar que “o acontecimento simplesmente acontece” (p. 13). E foi assim ao participar de uma das aulas ministradas pelo professor Marco Silva, na UERJ.

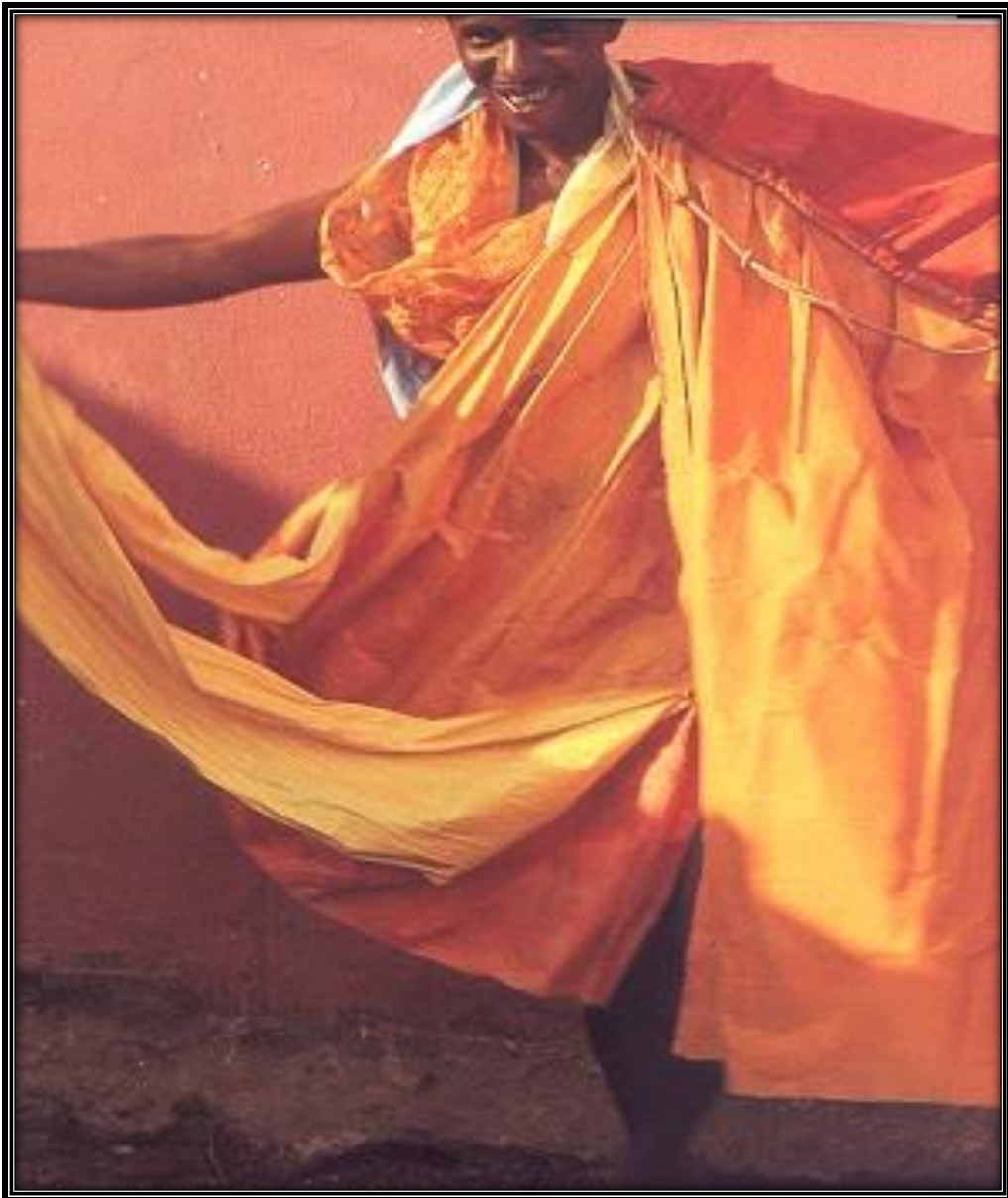
Terminada a aula, conversamos sobre minha pesquisa. Falei-lhe de minha preocupação com a escrita da dissertação, dada à forma como vinha fazendo minhas anotações. Foi então que ele começou a narrar sua experiência como doutorando da Universidade de São Paulo (USP), e de como utilizou seu diário de pesquisa.

Em sua narrativa, contou que não transcrevia o que gostaria de citar ou dialogar com os autores, mas sim tirava uma cópia do trecho do livro, ou artigo, e depois agrupava esses fragmentos em caixas. No momento da escrita, procurava dialogar com aqueles autores. Ao fazê-lo, juntava e separava os recortes, caminhava entre eles como uma obra aberta, selecionando-os e os organizando. Intervinha fisicamente com esses dados, exercitando sua

autoria. Essa forma de trabalhar pode ser observada nas reflexões que faz sobre o a obra de Helio Oiticica<sup>17</sup> - 'Parangolé', retratada na Figura 10.

[...] Ele é pura proposição à participação ativa do "espectador" (...) Trata-se de participação sensório-corporal e semântica e não de participação mecânica. Oiticica quer a intervenção física na obra de arte e não apenas contemplação imaginal separada da proposição. O fruidor da arte é solicitado à "completação" dos significados propostos no parangolé. E as proposições são abertas, o que significa convite à cocriação da obra. (SILVA, 2002, p. 6)

Figura 10 - Nildo da Mangueira, com Parangolé, 1964



Fonte - Cavalcanti (2018, p. 2).

---

<sup>17</sup>Parangolé é o nome da obra de Hélio Oiticica - artista plástico que convidava o público à autoria e à co-autoria, mediante intervenção física em suas obras (SILVA, 2014).

Nessa obra, “o indivíduo ‘veste o Parangolé’, a capa que se constitui de camadas de pano de cor que se revelam à medida que ele se movimenta correndo e dançando” (SILVA, 2014, p. 225). A proposta não é de contemplação, mas de intervenção do indivíduo, que utilizava sua imaginação, emoção, sentimentos e inteligência para cocriação de uma arte aberta a novas proposições.

Naquele momento inicial de registro do meu diário, que publiquei no *Facebook*, o ‘escrever sem linha’ me soava como sinônimo de liberdade. No entanto, no diálogo, a seguir,<sup>18</sup> travado com o professor Marco Silva, constatei que era essa uma pseudoliberalidade, e que ainda havia tempo de reinventar meu diário.

**Alexsandra:** *E agora, o que farei com todos esses escritos? Vou ter que reler tudo para iniciar novos modos de registro do meu diário?*

**Profº Marco:** *De modo algum! Você poderá continuar a utilizá-lo, a escrever no seu caderno como vem fazendo. Depois você poderá tirar cópia dos trechos que lhe interessa, e terá uma obra aberta, podendo movimentar seus textos e criar sua autoria, como no Parangolé.*

Inspirada na ‘Pedagogia do Parangolé’, ao refletir sobre essa conversa e as potencialidades do digital em rede, vislumbrei a possibilidade de abordar o diário de itinerâncias, numa perspectiva mais interativa, hipertextual e autoral, tendo em vista a construção do conhecimento.

Para Silva (2014) o cenário Cíbercultural da *Web 2.0*, com seus *blogs* e redes sociais, convida as pessoas a se expressarem, compartilharem e interagirem, estimuladas pela possibilidade de liberdade de expressão das autorias de interlocução, de conexão e de colaboração, quando estão entregues a si mesmas; isso é, ao habitarem as redes não seguem os ditames da mídia unidirecional do século XX, nos quais a emissão separada da recepção tem o controle da distribuição em massa da informação e do entretenimento, entregando-se ao sentimento partilhado em rede com base naquilo que é emocionalmente comum.

Nesse contexto, a interatividade, caracterizada pelos *blogs* e redes sociais, é a palavra mais significativa da paisagem comunicacional contemporânea, e se fundamenta em três princípios básicos: na *participação* colaborativa; na bidirecionalidade dialógica e na hipertextualidade. É sentido de poder e permutabilidade; a possibilidade de o sujeito escrever, ouvir, argumentar, criticar; ou seja, estar conscientemente disponível para mais e mais comunicação, acentua o autor.

---

<sup>18</sup>Devido seu caráter ocasional e informal, esses diálogos não foram gravados, Consistiu numa conversa resgatada pela autora.

Às críticas à interatividade, sob os argumentos de que seria um termo da moda, ou uma estratégia de *marketing*, ou mesmo uma regressão do homem à condição de máquina, Silva (*idem*) afirma que tais argumentos têm respaldo na ciência clássica, que se contrapõe ao pensamento complexo defendido por Morin (1996), para quem, tudo está em rede.

Para Silva (2014), uma ambiência interativa pressupõe a adoção de uma postura semelhante a *do designer de software* interativo; ou seja, a construção de um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos, mediante múltiplas conexões, permitindo-lhes que façam ‘por si mesmos’. A ideia do fazer, de forma autoral, e na perspectiva de criação de uma ambiência formativa, impulsionou-me à busca de um novo dispositivo, para desenvolver meu diário *de pesquisa*.

O diário apresenta-se como uma

maneira de exercitar a compreensão de nós mesmos, de nossas implicações internas, e o mergulho denso e tenso nesse processo complexo a partir do qual nos instituímos como autor-cidadão, entendido aqui como o sujeito que se faz a partir de sua exterioridade social e interioridade subjetiva (BARBOSA; HESS, 2010, p. 17).

O ato de dialogar consigo mesmo, de modo interativo e hipertextual, oportuniza ao pesquisador o exercício autoral, além da reescrita de si, de suas ideias, sentimentos, entendimento, e interpretação. Todo o tempo as ideias se transformam e amadurecem; o diário, de certa forma, constitui uma tentativa de compreensão de si, “significa olhar para dentro de nós, para nossos medos de dar conta ou não daquilo que nos propomos, olhar nossas angústias sobre aquilo que não sabemos e nos propomos conhecer, olhar nossas implicações”, argumentam os autores (p. 40).

A exemplo do Parangolé, além de uma obra aberta, uma tela digital aberta, como um tecido colorido que pudesse ser reinventado a partir da sua multiplicidade de mídias hipertextuais, eu almejava mobilidade, ubiquidade. Um diário que a qualquer momento pudesse utilizar e compartilhar; um diário com textos, *links* de vídeos, fotos; um diário ‘plástico’.

Da mesma forma como nos tornamos parte do campo de pesquisa (ALVES, 2008), pertencemos a um contexto histórico e social que, atualmente, é marcado pelo uso de tecnologias móveis situadas na cultura contemporânea mediada pelo digital em rede; o que nos abre possibilidades interativas e hipertextuais diversas. Nesse contexto, os diários se deslocam do suporte material, em cadernos e blocos de anotações, para o suporte digital, por meio de *blogs*, redes sociais e aplicativos (*App*), que possibilitam engendrar situações de

aprendizagem nas quais os sujeitos interagem e aprendem, em mobilidade e ubiquidade, possibilitando assim, novos modos de produção de saberes.

No universo de *App* disponíveis na *Internet*, o *WhatsApp Messenger*, um aplicativo gratuito de mensagens instantâneas, chamadas por voz e vídeo para *smartphones*, criado em 2009, por Brian Acton e Jan Koum e, comprado em 2014 pela Rede Social *Facebook*<sup>19</sup>, pareceu-nos bastante adequado ao desenvolvimento de um diário *online*, quando levamos em conta suas potencialidades como dispositivo de relações intersubjetivas, de cocriação e de registros autorais, como ressaltadas, a seguir:

- *Do suporte físico para o suporte digital (digitalização)*

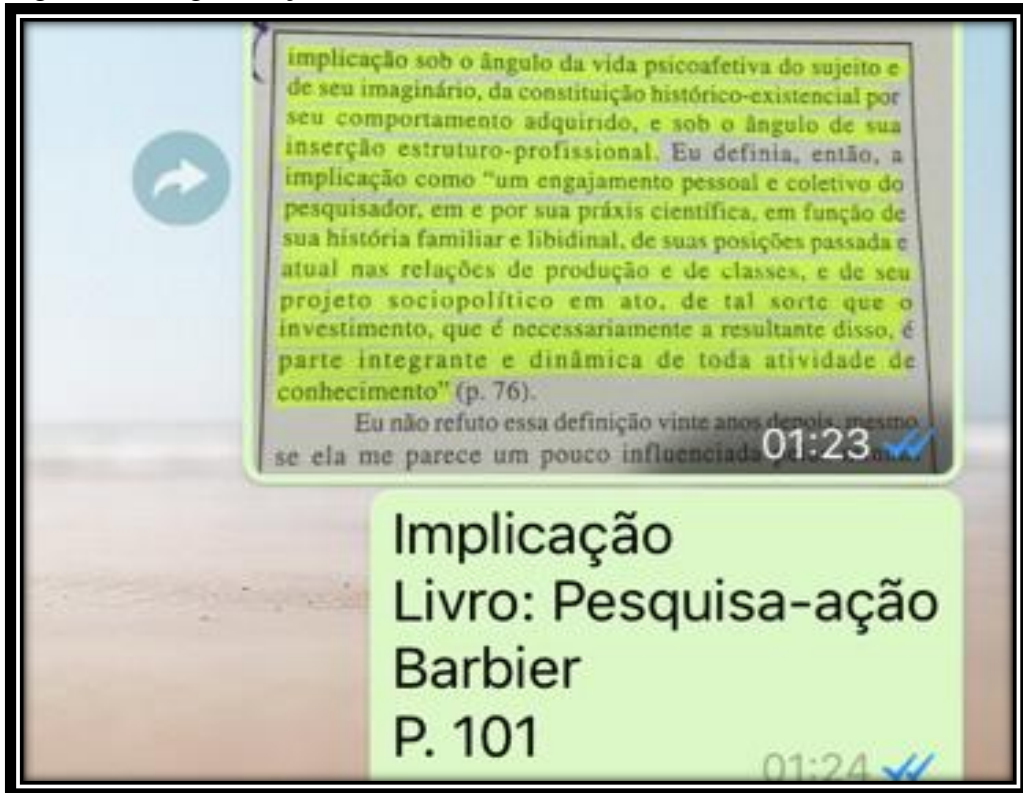
Com o uso do aplicativo, o suporte - antes físico, como a página de um livro, por exemplo - passou a ser um material digital. O fato de digitalizarmos o material antes impresso, por meio de fotografia das anotações até feitas no caderno, proporcionou agilidade para localização dos registros do diário, facilitando a escrita de textos acadêmicos. A materialização do livro por meio do digital possibilita que o mesmo seja reproduzido, alterado e compartilhado em rede, como pode ser visto na Figura 11.

---

<sup>19</sup> O *Facebook* é uma rede social criada em 2004, por Mark Zuckerberg. Hoje, é a rede social mais usada em todo o mundo.



Figura 11 - Digitalização - trecho de livro



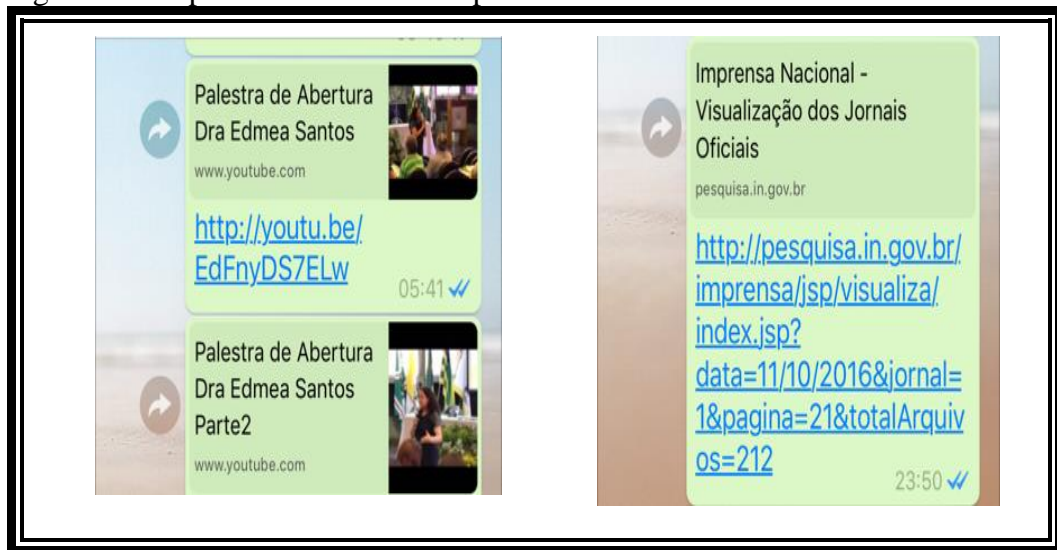
Fonte - Print da tela do diário online no WhatsApp da autora (22/11/2016)

- *Compartilhamento de mídias da Web (hipertextualidade)*

O hipertexto - “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos” (LEVY, 1993, p. 33), permite ao leitor criar seus próprios caminhos de leitura, de aprendizagem, explorando a pluralidade de saberes e de fontes.

Ao navegar na *Internet*, realizando pesquisas, leituras de artigos, visitando *blogs*, revistas científicas, conteúdos de redes sociais, jornais *online*, assistindo vídeos no *Youtube*, entre outras mídias, os *links* podem ser compartilhados entre os participantes e servem de referencial de pesquisa no aplicativo, como visualizado na Figura 12.

Figura 12 - Hipertextualidade – compartilhamento de mídias



Fonte - Print da tela do diário online no WhatsApp da autora (16/10/2016)

Nessa lógica, os processos comunicativos e interativos se tecem rizomaticamente nas redes sociais digitais, baseados nos princípios de reciprocidade, participação compartilhamento.

- *Agrupamento de mídias (plasticidade)*

O digital em rede promove plasticidade, que consiste na flexibilidade, na adaptabilidade existente na forma de construção do conhecimento. Esse conceito é oriundo de estudos neurocientíficos sobre a plasticidade sináptica, no qual grupos de neurônios assumem funções de outros, formando redes. Bruno (2010, p.47) cita cinco características da plasticidade que podem ser ressaltadas no contexto sociocultural e tecnológico. São elas:

- flexibilidade:** rompe com as barreiras que impediriam desdobramentos e integrações de ideias, de pessoas, de informações, de conhecimentos, de funções, pois cria trilhas de possibilidades e emergências;
- conectividade:** possibilidade de interligação de temas e experiências, de modo a se desdobrar em outras conexões / ligações sem forma definida;
- integração:** diferente de agrupamento, esta característica indica os processos decorrentes entre eventos plurais, não fragmentando ou excluindo grupos e contextos, mas criando elos de ligação;
- abertura:** com sistemas de entradas e saídas múltiplas, em fluxo e em constante emergência, a plasticidade não possui uma organização ou estrutura pré-estabelecida - não são fixas;
- dinamicidade:** como organismos vivos e em constante devir, os elos se interconectam e se integram (desintegram / reintegram), mas se re/desconstituem por meio de conflitos, assumindo funções, até aquele momento, inimagináveis. **(grifo nosso)**

O aplicativo *WhatsApp* organizou e separou os diferentes tipos de mídias (texto, imagem e som) que foram compartilhados de modo cronológico. Esse deslocamento para que os arquivos fossem agrupados por tipo de mídia se deve à plasticidade do digital; o que não

seria possível num suporte físico. A flexibilidade do diário *online* agrupa os fragmentos compartilhados e, assim como um organismo vivo, eles se desintegram e reintegram, criando suas ligações e enriquecendo o processo de registro e diálogo do autor com o material de pesquisa. A Figura 13 mostra uma página do diário *online*, na qual *links* e vídeos são associados.

Figura 13 - Plasticidade - junção de *links* e vídeos



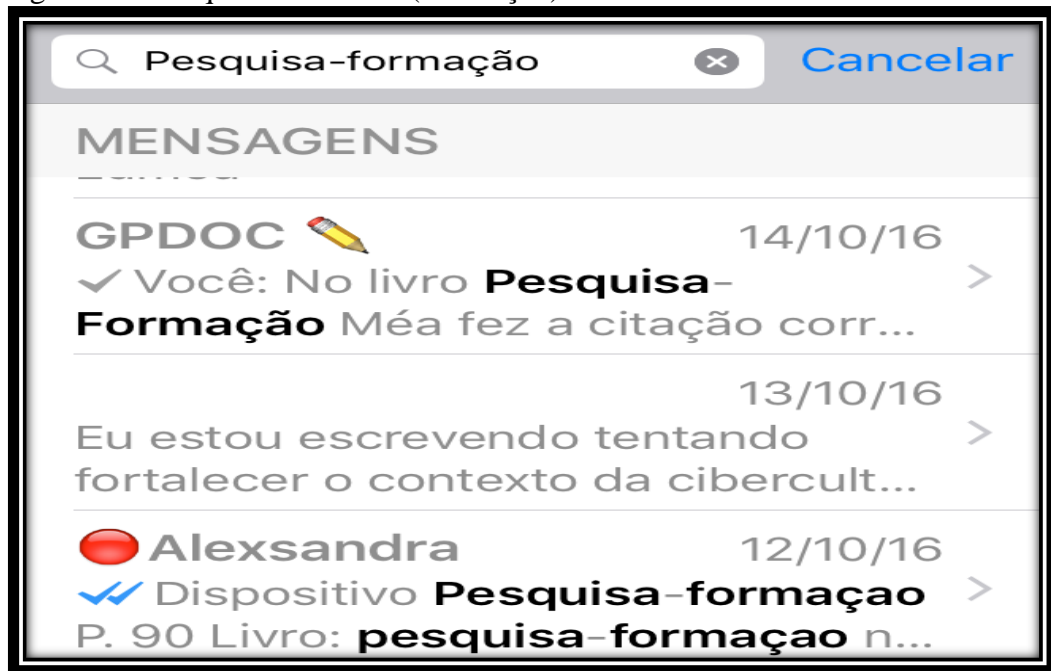
Fonte - *Print* da tela do diário *online* no *WhatsApp* da autora (16.10.2016).

- *Pesquisa semântica (indexação)*

A indexação é uma técnica que “condensa a informação significativa de um documento, através da atribuição de termos, criando uma linguagem intermediária entre o usuário e o documento” (VIEIRA, 1988, p. 43). Pode ser feita de forma manual ou *automaticamente*. No *WhatsApp*, isso é feito, *manualmente, com a criação de hiperlinks*, possibilitando pesquisas por palavra, expressões ou frases. Navegar pelos diálogos pesquisados possibilita uma leitura plural do objeto de interesse, ao estabelecer relações entre conversas em grupo, ou individuais sobre o assunto de interesse, favorecendo a co-autoria.

No exemplo, a seguir, buscamos por ‘pesquisa-formação’ e o *App* relacionou todas as mensagens que continham a expressão. A Figura 14 mostra um exemplo de indexação.

Figura 14 - Pesquisa semântica (indexação)



Fonte - Print da tela do diário online no WhatsApp da autora (16/10/2016)

- *Compartilhamento em rede (interatividade)*

A interatividade rompe com uma aprendizagem linear e se funda na cocriação por meio da liberação do polo de emissão, no qual a mensagem não está restrita apenas a um emissor.

Importante destacar que Silva (2014) diferencia interação de interatividade. Na interação o sujeito interage com o material disponibilizado para estudo. Não há possibilidade de intervenção para cocriar; o conceito de aprendizagem está mais relacionado à autoaprendizagem. Para Silva (2010, p. 42):

Interatividade é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na cibercultura. Exprime a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre, ao receptor, possibilidades de responder ao sistema de expressão e de dialogar.

Nesse contexto interativo e hipertextual, a mobilidade e a ubiquidade proporcionam um novo processo de aprendizagem, pois instauram um novo modo de ler e navegar pela *Internet*. Por meio de uma leitura hipermidiática presente nos dispositivos móveis com as redes sem fios, espaços físicos e digitais se imbricam, de tal modo, que não há mais a percepção de acessarmos/entrarmos na *Internet*, como ocorria na conexão discada. O *WhatsApp* permite o compartilhamento em rede de todas as mídias e conversas produzidas no aplicativo. Os diálogos podem ser exportados para outros *App* que o usuário tenha instalado no *smartphone*; como, por exemplo, o *Evernote*, o *Telegram*, o *Dropbox*, o *Google Drive*,

*Gmail*, etc.. Ao compartilhar em rede com seus aplicativos, é possível garantir cópias de segurança do diário *online*, além de permitir o diálogo e interatividade com outras pessoas em outras atividades, como pode ser visualizado na Figura 15.

Figura 15 - Interatividade – compartilhando documentos



Fonte - Print da tela do diário *online* no *WhatsApp* da autora (16/10/2016)

- *A escrita e a narrativa no aplicativo WhatsApp*

Conforme Bakhtin (2011), em cada época de seu desenvolvimento, a língua é marcada por gêneros do discurso, que podem ser orais e escritos. Levando em consideração a infinidade de gêneros - que dada à natureza humana é inesgotável – o autor os divide em gêneros primários e secundários. Os primeiros são aqueles relacionados às comunicações espontâneas, informais e imediatas, como a carta, o relato, o bilhete, e o diálogo cotidiano. Já o segundo se relaciona a situações comunicativas mais complexas e elaboradas e, em geral, mediados pela escrita, como o romance, as teses científicas, o teatro, os documentos oficiais e o discurso ideológico.

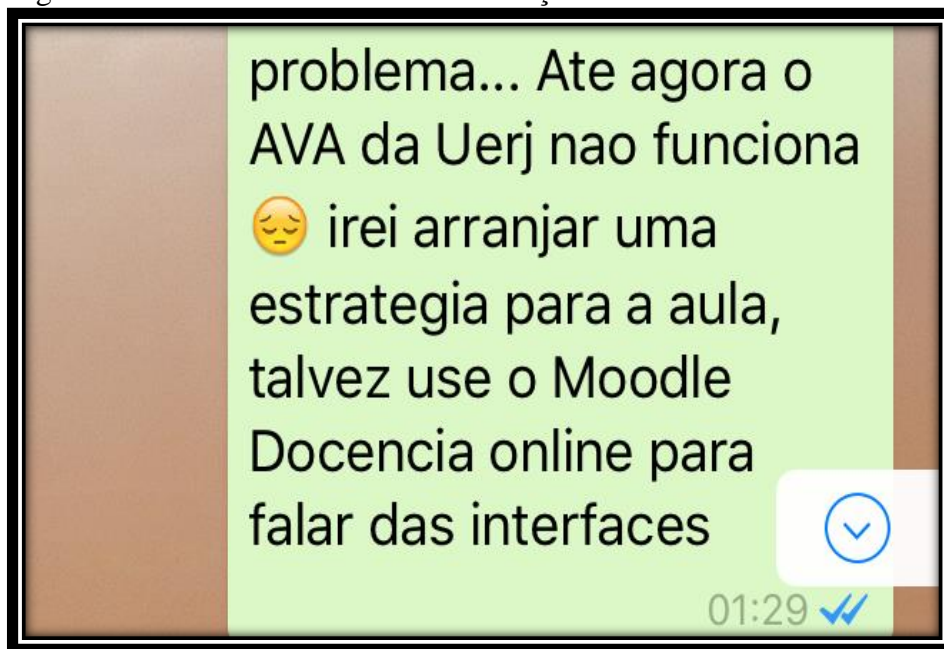
No *WhatsApp*, a “construção de sentidos é multimodal; ou seja, os sentidos produzidos pelo modo convencional da escrita aliam-se aos modos orais, gestuais e visuais possíveis, transparecendo o sujeito de linguagem social, cultural, constituído historicamente” (BARBOSA, 2016, p.12). O aplicativo permite diálogos textuais, por voz e a conversão da voz em texto. Assim, podemos utilizar tanto o recurso da conversa escrita quanto a narrativa por voz.

Alinhados às ideias de Bakhtin (2011), que entende as conversas informais usadas no cotidiano e a linguagem, empregada de modo espontâneo, como gêneros primários, as interações ocorridas no *WhatsApp* consistem numa conversa, em que a escrita é determinada

pelo espaço do suporte tecnológico e pelo tempo da interação. Nessa ambiência, por vezes, imita a linguagem oral, mediante o uso de *emoticons* e onomatopeias - figuras de linguagem que imitam o som, por exemplo, da risada (kkkk ou rsrs), de alívio (ufa!) ou de irritação (Grrr). Esses códigos linguísticos propiciam maior interatividade nas narrativas do diário *online*, colaborando para expressar as emoções dos momentos vividos na pesquisa.

Na Figura 16, adiante, apresentamos uma conversa, no diário *online*, entre docente e discente.

Figura 16 - Conversa escrita em colaboração docente e discente



Fonte: *Print* da tela do diário *online* no *WhatsApp* da autora (28/11/2016)

Para Bakhtin (*op. cit.*) há um processo de formação no qual os gêneros primários se transformam em gêneros secundários. Por exemplo, a linguagem utilizada no diário *online*, posteriormente, pode se tornar uma linguagem própria de um artigo científico; a natureza do enunciado é diferente, mas a essência é a mesma, mudando a relação estabelecida com o leitor ou interlocutor.

Convém ressaltar que, além das possibilidades e usos próprios do diário *online* por meio do *WhatsApp*, no autodiálogo, ou seja, no diálogo aberto, inteligente e criativo que o pesquisador estabelece consigo mesmo, não há necessidade de conexão à *Internet*, ficando o aplicativo disponível para a utilização de áudios e textos. A conexão com a *Internet* somente será necessária ao compartilhar arquivos e *links* da *Web*. Além disso, o aplicativo também pode ser acessado pelo *desktop*.

### 3 EDUCAÇÃO ONLINE COMO FENÔMENO DA CIBERCULTURA EM TEMPOS DE MOBILIDADE E UBIQUIDADE – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

[...] a rede é uma realidade generalizada para a vida cotidiana, as empresas, o trabalho, a cultura, a política e os meios de comunicação. Entramos plenamente numa sociedade digital (não o futuro, mas o presente) e teremos que reexaminar tudo o que sabíamos sobre a sociedade industrial, porque estamos em outro contexto<sup>20</sup>.

*Manuel Castells*

A emergência da mobilidade e das condições ubíquas, na cultura digital, ganha novos contornos e ingredientes, intensificando os debates sobre o trabalho docente. A par da importância da conexão generalizada (LEMOS, 2005; CASTELLS, 2003; 2016), a comunicação se faz imprescindível, indo para além do envio de mensagens. Comunicar é antes de tudo, compartilhar sentidos.

Para melhor compreender a passagem de uma cultura à outra, bem como o papel da Cibercultura e da expansão das redes de comunicação, nesse contexto, Santaella (2010) divide as eras culturais em seis formações: oral, escrita, impressa, massiva, midiática e ciber, nas quais a cultura, a economia e a política vão sendo transformadas, alterando as práticas sociais e a maneira como os seres humanos interagem. Para a autora, a Cibercultura - uma dessas formações culturais-, está se tornando cada vez mais híbrida na inter-relação com essas outras formações.

Assim, a conectividade, a mobilidade, o potencial comunicacional (voz, texto, foto, vídeos) e o imbricamento ciberespaço/cidade reconfiguram as práticas sociais, modificando formas de se perceber e apreender o mundo. Essas redes, que interligam máquinas, pessoas e objetos urbanos, pouco a pouco transformam os tradicionais espaços de “lugar” em espaços de “acesso e controle” da informação, permitindo que os indivíduos troquem conteúdos entre si, multipliquem essas mensagens e sensibilizem a sociedade.

Enfim, o ciberespaço está agora mais presente do que nunca, tão presente a um simples toque de dedos em levíssimos dispositivos sempre na palma de nossas mãos, que nem sequer nos damos conta de estarmos ao mesmo tempo no ciberespaço e fora dele, pisando o chão e simultaneamente ubíquos, viajando, pousando, entrando e saindo de espaços de informação e de comunicação à mesma velocidade com que nossos olhos piscam. (SANTAELLA, 2010, p. 89)

---

<sup>20</sup> Esta citação está disponível em: <https://www.facebook.com/fronteirasweb/posts/834869766620804>. Acessado em: 13.09.2017.

Como um fenômeno da Cibercultura, a Educação *Online*, definida por Santos (2014) como um conjunto de ações de *aprendizagemensino*, “ou atos de currículo mediados por interfaces digitais, que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade” (p. 63), em ambientes *online*, ganha relevância no cenário contemporâneo.

Para Linhares e Ferreira (2012, p. 211), assim como ocorreu e ainda ocorre com outros termos, como interatividade e interdisciplinaridade, a Educação *Online* “tornou-se moda e, por isso, seu uso passou a ser indiscriminado, por empresas e instituições de ensino, que apregoam fazer educação *online*, pelo simples fato de utilizarem o AVA”, subestimando suas potencialidades. Santos (2003; 2006) e Silva (2003; 2012), asseveram que a educação *online* (EOL) não consiste numa evolução das práticas de educação a distância convencionais, dado que exige metodologia própria que modificam, de forma significativa, o modelo de transmissão, comumente utilizado na sala de aula presencial, como demonstrado no Quadro 3.

Quadro 3 - Características EOL X EAD

Modalidades	EOL (possibilidade na Web 2.0)	EaD (modelo que prevalece)
Desenho didático dos conteúdos e das atividades de aprendizagem	Predefinido e redefinido de forma colaborativa no processo do curso. Hipertextos e hipermídia multidirecional ativados por tecnologias digitais interativas (computador, celular, tablets e múltiplas interfaces, como chats, fóruns, Wikis, blogs, fotos, redes sociais, videologs, mapas colaborativos, webquests e podcasting) para expressão individual e coletiva.	Predefinido, fechado, linear, controlado por uma fonte emissora. Textos, audiovisuais e multimídia acomodados em tecnologias unidirecionais e reativas (impresso, rádio, TV, DVD e, inclusive, computador, celular e tablets <i>online</i> , quando subutilizados em suas potencialidades comunicacionais, colaborativas e hipertextuais).
Mediação da aprendizagem	Construcionista, interacionista e colaborativa. Relações horizontais abertas à colaboração e à coautoria. O docente é um proponente da formação. Juntamente com os cursistas, promove a cocriação da comunicação e do conhecimento. Modelo todos-todos.	Instrucionista, transmissiva e tarefista. A aprendizagem é centrada na atuação solitária do cursista e nas relações assimétricas, verticais: autor/emissor separado de aprendiz/receptor. Cursista pouco interage com cursista. Modelo um-todos.

Fonte - Silva (2012, p. 89)

A Educação *Online* fundamenta-se no *hipertexto*, propiciando, ao indivíduo, o exercício de sua autoria, ao operar diferentes percursos e leituras plurais, além da *interatividade*, que consiste num ato de colaboração, baseado em três princípios: (a) bidirecionalidade dialógica – produção conjunta da mensagem, em que os polos emissor e



receptor a codificam e decodificam; (b) participação colaborativa - intervenção na mensagem como cocriação da emissão e da recepção; e (c) conexões em teias abertas – formação de múltiplas redes articulatórias de conexão e liberdade de trocas, associações e significações. Por meio dela, os indivíduos podem consumir, produzir, colaborar e cocriar a informação. É sentido de poder, é permutabilidade e é a possibilidade de o sujeito estar conscientemente disponível para mais e mais comunicação, acentua Silva (2003).

Portanto, nessa nova modalidade, a lógica comunicacional deixa de ser unidirecional, fundamentada no modelo ‘um para todos’, e mudanças ou intervenções docentes e discentes praticamente inexistem, para privilegiar processos de cooperação e colaboração coletivos, nos quais a tessitura do conhecimento é possibilitada pelo modelo ‘todos para todos’. Dessa forma, “a mensagem aberta à manipulação, à operatividade, pode ser recomposta, reorganizada, modificada em permanência sob o impacto cruzado das intervenções do sujeito e dos algoritmos do sistema digital, perdendo assim o estatuto de mensagem transmitida” (*Idem*, p. 53).

Para Silva (2014) foi justamente o hipertexto “o grande divisor de águas entre a comunicação massiva e a comunicação interativa” (p.18). A interatividade, por sua vez, rompe com uma aprendizagem linear e se funda na cocriação por meio da liberação do polo de emissão, demandando do sujeito intervenção física na mensagem, transformação e criação, numa relação dialógica com seus pares.

a modalidade comunicacional que ganha centralidade na Cibercultura. Exprime a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de responder ao sistema de expressão e de dialogar. (SILVA, 2010, p. 42)

De forma complementar, Santaella (2013) ressalta que a Educação *Online* interativa e hipertextual tem ido fortemente marcada pela mobilidade; o que nos torna “intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença” (p. 16). Essa característica tem proporcionado a criação de atos de currículo que, segundo Macedo (2011), consiste na práxis curricular, com uso dos dispositivos móveis conectados.

Na medida em que a escola, a universidade e os diversos *espaçostempos* educacionais se encontram num contexto móvel e ubíquo, enfatizam Santos e Weber (2013), há a necessidade de refletirmos sobre as tecnologias digitais que integram o nosso modo de viver em rede, e sobre como podemos *fazerpensar* atos de currículos que interajam e se integrem a essa realidade.

Esse novo modo de aprender em mobilidade ubíqua não substitui qualquer modalidade de ensino, seja ele Educação *Online* ou Educação a Distância, pois:

Cada uma das formas de aprendizagem apresenta potenciais e limites que lhe são próprios. Por isso mesmo, a educação a distância não substitui inteiramente a educação gutenberguiana, assim como a aprendizagem em ambientes virtuais não substitui ambas, tanto quanto a aprendizagem ubíqua não é capaz de substituir quaisquer dessas formas anteriores. Ao contrário, todas elas se complementam, o que torna o processo educativo muito mais rico. (SANTAELLA, 2010, p. 21)

Esses potenciais da Educação *Online* reconfiguram os usos realizados por professores nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que não estão restritos há apenas um modo ou outro de *aprenderensinar*, mas que buscam na diversidade de interfaces síncronas e assíncronas (*Fóruns, Chats, Facebook, WhastApp*) criar situações nas quais docentes e discentes possam vivenciar a colaboração, a autoria e a interatividade.

Para Weber (2012), a potência dos dispositivos móveis e do digital em rede “é vista não como forma de substituição da aprendizagem formal, mas como compreensão da prática pedagógica articulada a uma prática social, datada e situada como uma produção histórica e cultural” (p. 203). Portanto, o uso do *smartphone* conectado por docentes e discentes é uma realidade do nosso tempo, e que, de modo crescente, vem sendo usado nas práticas pedagógicas atuais em ascensão com o uso de aplicativos nos dispositivos móveis. *Fazerpensar* uma pesquisa com os novos arranjos curriculares proporcionados pela Educação *Online* é atuar com o que existe em potência na nossa contemporaneidade.

Conectados em rede, produzimos saberes, fazeres e afetos que circulam e permitem a troca de informações. Entretanto, não basta termos à disposição *Internet* e artefatos tecnológicos do nosso tempo, pois conforme Santos (2010, p. 47) “não é o ambiente *online* que define a Educação *Online*. O ambiente/interface condiciona, mas não determina. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e cocriação”.

A plasticidade<sup>21</sup> do digital presente nesses ambientes flexibiliza as formas de tessitura do conhecimento, com o uso de textos, vídeos e imagens que podem ser alterados, criados e compartilhados em rede. Para Bruno (2010), a plasticidade sociocultural é uma das expressões que melhor representa a cultura contemporânea, pois “plásticas são as ideias e o conhecimento: plásticas devem ser as aprendizagens” (2010, p. 46). Desse modo, no campo da educação e da formação de professores, quanto mais plástico for o ambiente educativo,

---

<sup>21</sup> De acordo com Bruno (2010, p. 47) o conceito de plasticidade é oriundo de estudos neurocientíficos sobre a plasticidade sináptica, no qual grupos de neurônios assumem funções de *outros*, formando as redes.

maior será o estímulo à realização de atividades cognitivas, sociais e interativas, na relação com os praticantes culturais.

Com efeito, utilizamos a Educação *Online* como campo de estudo e dispositivo. Como campo de pesquisa, por ser o meio no qual a mesma foi desenvolvida; como dispositivo, pelo uso do Ambiente Virtual de aprendizagem – *Moodle*, e suas interfaces digitais, juntamente com as aulas presenciais e o uso do *Facebook e do WhatsApp*, que nos possibilitaram realizar práticas pedagógicas articuladas às experiências vividas pelos praticantes culturais da pesquisa.

### **3.1 A educação superior: saberes docentes necessários à formação inicial e continuada de professores na contemporaneidade**

Ao longo da história, movido pelo espírito de curiosidade e pelo desejo de dominar o Universo, o homem busca respostas para suas indagações, analisando refletindo, comparando, sistematizando e generalizando informações acerca de seres, coisas e fenômenos, o que favorece a construção do conhecimento. Nesse contexto, constrói a si mesmo, modificando e reconstruindo suas relações com os objetos, com o *outro*, com sua cultura, com a sociedade e consigo próprio. Assim, o domínio e a transformação da realidade implicam novas necessidades, num processo recursivo. Diante do conhecimento, ele próprio é um ser em movimento, sujeito a novas transformações.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos (MOITA, 1995, p. 115).

Ao aproximar em sua obra, docente e discente, Paulo Freire alerta para a necessidade de romper com a ideia de que o conhecimento é algo a ser transmitido de professor para aluno como se a educação fosse ‘via de mão única’, e o aluno reduzido a uma folha em branco.

Seguindo essa linha de raciocínio, torna-se fundamental, nos dias atuais, a reflexão sobre os desafios da docência no ensino superior, dado o compromisso efetivo das instituições de educação na formação acadêmica de alto nível. Nessa perspectiva, as Universidades devem identificar, aplicar e buscar a melhoria contínua de suas estratégias didático-pedagógicas, contribuindo, dessa forma, para a qualidade da formação de seus estudantes, como profissionais e cidadãos.

A formação de professores na educação superior no Brasil, assim como outras carreiras, cresceu principalmente nas últimas duas décadas com as bolsas de financiamento estudantil, os programas do governo federal como o Prouni (Programa Universidade para Todos), o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que é hoje a principal forma de ingresso nas universidades públicas do país. Além disso, a política de reserva de vagas adotada em algumas universidades, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que é pioneira na política de cotas, contribuiu para esse aumento.

A ampliação do acesso à formação inicial e continuada de professores no ensino superior tem sido objeto de muitas discussões e estudos, pois, historicamente, de acordo com Favero e Tonieto (2015), cabia ao ensino superior apenas preparar profissionais para o domínio de um conjunto de técnicas suficientes ao exercício de sua profissão. Na sociedade contemporânea, com as constantes mudanças decorrentes do desenvolvimento das tecnologias digitais, para além dos saberes técnicos, a formação de professores deve privilegiar outras habilidades, que considerem a complexidade e pluralidade dos processos formativos *praticoteóricos*, que nos constituem como indivíduos em constante aprendizagem.

No entanto, como assevera Macedo (2010a), compreender a formação é muito mais do que tentar explicá-la; é ter a clareza de que o indivíduo aprende contextualizado com o que acontece no seu mundo/consciência do seu Ser, transformando as informações, acontecimentos e conhecimentos em experiências formativas; isso é, a formação do professor acontece na complexidade da vida, envolvendo o contexto econômico, social e cultural no qual está inserido.

Corroboramos as afirmações de Soares e Cunha (2010) de que a formação do professor precisa garantir a articulação entre teoria e prática, para que possa ser autor de seu próprio processo de (trans) formação. Para Macedo (2010a) essa ideia de *trans* evoca a passagem de uma situação à outra; em outras palavras, uma formação que reconhece na relação dialógica com o *outro*, em suas multiplicidades de situações, que a lógica geralmente unidirecional da formação pode ser *trans*, ser subvertida e articulada a outros saberes, enfatizando que o fenômeno da formação ocorre no “âmbito do experiencial; ou seja, acontece na experiência do sujeito, um sujeito sempre constituído pelas suas relações e consigo mesmo” (MACEDO, 2011, p. 34).

Esse modo de compreender a formação nos remete ao método da pesquisa-formação, no qual há um entrelaçamento entre a experiência docente vivenciada pelo pesquisador na pesquisa e o movimento de formar o *outro* e formar a *si mesmo*, que se constitui ao longo de seu estudo.

Para Gauthier e Tardif (2010), os saberes docentes são plurais, uma vez que envolvem desde a concepção de currículo e de disciplinas até a sua experiência e prática pedagógica.

Em conversa com Oliveira (2007), a cotidianista Corinta Geraldi argumenta que, no processo de formação, são muitos os saberes aprendidos; saberes produzidos nos embates cotidianos das aulas que ficam, em geral, nos labirintos da memória daqueles que os experienciaram. Muito se perde e é irrecuperável, permanecendo apenas o que foi peculiar, marcante, significativo.

São saberes produzidos nas aulas com os alunos no diálogo com os conhecimentos e a nossa vida, o nosso trabalho, a sociedade, a escola, a notícia de jornal, a música, o filme, o livro, ou a poesia. Incluem as “sacadas” que fazemos ao buscar relações entre esses saberes, às vezes tão separados na academia, na história oficial, na informação do jornal, no fato vivido na aula pela professora/aluna da Pedagogia, na Portaria do Diário Oficial, na estatística.

Nessa mesma direção, Santos (2015) enfatiza que a formação como experiência social, política, acadêmica e afetiva é inerente a todo ato de ensinar e de engendrar currículos: “Entender a formação como processo em que o docente constrói o seu caminhar, pelo seu fazer fazendo-se, se apresenta como um ato dinâmico de vivências subjetivas, percepções, opiniões e singularidades criadoras coletivas” (p. 172).

No entanto, e apesar das mudanças sociais possibilitadas pelo digital em rede, ainda há, nos currículos das universidades dos cursos de formação de professores, a prevalência dos saberes disciplinares em detrimento dos saberes comuns. Esse modelo, que se caracteriza pela uniformidade e a homogeneização, exclui outras possibilidades de articulação com os elementos da vida, presentes nos cotidianos escolares, e deixa exposta sua natureza normativa, linear, programada e sequencial.

Santos, B. (2005) critica veementemente a ciência moderna, pela perspectiva totalitária com que tem validado conhecimentos, valorizando apenas o que é quantificável, visível, classificável, estabelecendo a dicotomia entre o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano; entre natureza e pessoa humana.

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica; um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada; que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nesses termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites de nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido (BOAVENTURA SANTOS *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 25).

Sob essa ótica, o autor nos convida a refletir sobre nosso *agir* pedagógico, tendo como pilares a *ecologia dos saberes* que, considerando a relevância dos saberes científicos, procura integrá-los a saberes outros, construídos na cultura, no dia-a-dia das cidades, nas mídias e na tecnologia; a *pedagogia das emergências*, que ressalta a necessidade de se respeitar a realidade brasileira de diversidade e pluralismo; e a *artesanaria das práticas*, que se fundamenta no uso de metodologias participativas que acentuam o caráter dialógico, interativo, colaborativo e autoral do processo educativo.

A valorização de outros saberes, no contexto da pesquisa-formação ocorre, pois “a formação pessoal e a história de vida são fontes fundamentais na edificação dos saberes da docência” (SANTOS, 2014, p. 83) e a Educação *Online*, como campo de pesquisa na Cibercultura, abraça esses saberes, mediando-os por meio de suas interfaces digitais em rede. Constitui, desse modo, fator de agregação de valor à formação inicial e continuada de professores, proporcionando aprendizagens em ambientes *online*, como, por exemplo, o uso do *Moodle*, do *Facebook* e do *WhatsApp*, entre outros.

Diferentemente da concepção tradicional de currículo, definido como um conjunto de conhecimentos e atividades legitimados como ‘formativos’, corroboramos o pensamento de Macedo (2008, p. 5), que o considera como “uma das mais autoritárias invenções da história pedagógica, em face de sua concepção e implementação, até hoje, pouco ou nada democráticas”. Inspirados em Santos, B. (2005) e em Certeau (2014), quando admite haver uma tensão entre poder e saber, nesses *espaçostempos*, ressaltamos, em nosso estudo, o modo como, ao fazerem uso do instituído, os professores se valem de táticas variadas para se apropriarem e ressignificarem os objetos de consumo culturais ou materiais, deixando seus rastros em diferentes suportes; vale dizer, criam atos de currículo, que vão se modificando, a partir do movimento práticcateoriaprática.

Para Macedo (2012):

Os atos de currículo fazem parte da práxis formativa, trazem o sentido de não encerrar a formação num fenômeno exoterodeterminado pela mecânica curricular e suas palavras de ordem; por consequência, não vislumbram os formandos e outros atores/autores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, tão pouco aplicadores de modelos e padrões pedagógicos. (p. 72)

Compreendemos, assim, o currículo como uma experiência de produção de saberes e fazeres, que pode ser singularizada e socialmente referenciada. Dessa forma, currículo e formação constituem “realizações vinculadas, entretecidas, implicadas, aos âmbitos da intimidade e da negociação” (MACEDO, *idem*, p. 73).

Para Santos (2014) um dos desafios é justamente criar um currículo que contemple e permita o aparecimento dessas singularidades presentes nas experiências dos sujeitos nos espaços multirreferenciais de aprendizagem, juntamente com o “uso de dispositivos comunicacionais, interfaces digitais, que permitam uma dinâmica social que rompa com as limitações espaço/temporais dos encontros presenciais” (p. 429), potencializando a construção de um currículo em rede e repensando os atos de currículo em tempos de Cibercultura.

### **3.2 Formação Docente no Contexto da Cibercultura**

A reflexão acerca da formação docente em geral, e do pedagogo, em particular, para atuarem no contexto da Cibercultura, demanda compreender as mudanças históricas e sociais que impactaram as abordagens teóricas que embasam o processo ensino e aprendizagem, fundamentadas na concepção de homem e de mundo, influenciando a organização do sistema escolar e das instituições de ensino, a grade curricular e a relação professor-aluno.

Nos primórdios da história, nas sociedades tribais, a educação era, em geral, comumente passada de pai para filho, no meio familiar, e não havia preocupação com o ensino voltado para a discussão de ideias e de sociedade, muito embora já se pudesse vislumbrar, em algumas civilizações, uma educação além da paternal - a educação acadêmica, restrita a uma pequena parte da sociedade e aos homens jovens. Somente, a primeiros passos com ênfase nos estudos do corpo-espírito e no debate intelectual, a partir da Grécia, a educação, nas vertentes familiar, intelectual e social, deu seus primeiros passos com ênfase nos estudos do corpo-espírito e no debate intelectual.

Nessa perspectiva, Tardif (2010, p. 43), afirma que “a educação não tem uma origem precisa” (...), “ela é inerente ao ser humano, assim como os termos ‘arte’, ‘política’, ‘técnica’ etc.; a noção de ‘educação’ é indefinível cientificamente ou logicamente. Trata-se de um campo geral de conhecimentos, cujo significado varia segundo as épocas, as culturas e os autores”.

Ao final da Idade Média, nos espaços de ensino não havia uma preocupação pedagógica. O importante era ler e escrever. No século XVII, nasce a pedagogia, como prática de ordem e controle, na qual o saber docente era definido pelo conteúdo a ensinar. Sendo assim, aquele que sabe ler, pode ensinar a ler. Entretanto, ainda no século XVII, esse conceito sofre mudanças – a pedagogia passa a ser entendida como um saber metódico, no qual:

Ensinar é mais do que simplesmente administrar um conteúdo, dividi-lo em sequência e transmiti-lo; é também preocupar-se com o outro. O ensino implica um

movimento em direção ao outro, o aluno, para apreendê-lo, apoiá-lo, dar-lhe aquilo que ele precisa. Isso supõe, pois **um método que vai além das simples considerações a respeito da matéria**, e que se interessa por aquele a quem o mestre se dirige. (GAUTHIER, 2010, p. 134) [grifo nosso]

Era necessário, portanto, conduzir um grupo de alunos “a fim de melhor dominá-los” (p. 135), e gerir o tempo e o espaço, exercendo, as escolas dessa época, um verdadeiro sistema de vigilância. A escola, vista como centro do saber, deve preparar o homem para viver em sociedade. Sob normas disciplinares rígidas, o processo educativo cabe ao estudante a assimilação dos conteúdos transmitidos; e ao professor, autoridade máxima, a responsabilidade de ensinar. Quanto aos saberes, esses eram divididos em três: *a formação cristã*; ler, escrever e contar (*saberes rudimentares*); e; o *aperfeiçoamento dos costumes*, a civilidade, enfatiza o autor.

Como reflexo das mudanças no contexto socioeconômico e político, decorrentes da industrialização, emerge o tecnicismo que, deslocando o sujeito da educação para a técnica, enfatiza a racionalidade administrativa e a modernização dos meios, concebendo o homem como mais um recurso à disposição do mercado. Nesse contexto, mediante divisão nítida entre planejamento e execução, e ênfase no uso da tecnologia educacional, o modelo empresarial é aplicado à escola, cabendo ao estudante a execução das tarefas previamente planejadas pelo professor. Este, por sua vez, tem como função selecionar, estruturar e aplicar um conjunto de meios que garantam a eficiência e eficácia do processo ensino-aprendizagem, cuja meta consiste na busca de comportamentos desejáveis, a partir de objetivos operacionalizados e categorizados, tendo em vista sua instalação, ou manutenção, por meio de condicionantes ou reforços.

O final do século XIX e o início do século XX são marcados pelo surgimento da pedagogia da escola nova, que contesta esse modelo. Nessa concepção, os indivíduos exercem papel ativo no processo educativo, e o professor, como problematizador e orientador do aprendiz, estimula o desenvolvimento da colaboração e da cooperação. O desenvolvimento da inteligência, o trabalho em equipe, a pesquisa e a solução de problemas são enfatizados, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de ‘pensar’.

A perspectiva pedagógica sociocultural, baseada no estudo do desenvolvimento humano como um processo que se dá nas interações sociais, na qual a aprendizagem é basicamente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação, tem como um de seus representantes Vygotsky (1988). Nesse modelo, a escola tem função mediadora entre o individual e o social, promovendo a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte dos estudantes, no qual o saber é criticamente elaborado e



reelaborado, e professor e alunos são, ambos, sujeitos do processo de aprendizagem, que busca uma consciência crítica, a partir das necessidades concretas do contexto histórico.

Na segunda metade do século XX, a ênfase recai no desenvolvimento da autonomia e da emancipação. Freire (1998) entende a educação como prática libertadora, a partir dos espaços, vivências, experiências, culturas e sociabilidades que as pessoas acumulam ao longo de suas vidas. Nesse contexto, influencia o saber do pedagogo e sua formação, ao estimular seu posicionamento crítico-reflexivo em relação aos processos de *aprendizagem* até então estabelecidos.

Com efeito, Fabre (2004) afirma que a pedagogia constitui uma ‘teoria-prática’, uma atividade teórica orientada para a ação, do saber sobre o fazer, que é ao mesmo tempo um saber para fazer; é uma dialogia entre teoria e prática. Desse modo, um saber pedagógico é um saber da experiência, no sentido pleno da palavra; é um saber plural.

Ressaltamos, porém, que, no Brasil, ainda predomina uma educação escolar, centralizadora e homogeneizante, baseada em práticas pedagógicas centradas na figura do professor. Dessa forma, caminha em direção contrária à cultura contemporânea, fortemente alicerçada no uso de tecnologias digitais em rede; o que dificulta, sobremaneira que os sujeitos desenvolvam suas autorias, cocriem e interajam, pois estão imersos em práticas formativas que não oportunizam a formação de autores-cidadãos.

Ao serem submetidos a uma perspectiva instrumentalista de formação, os sujeitos, vistos, no caso, como objetos, deixar-se-iam totalizar por uma arquitetura curricular? indaga Macedo (2012), para concluir que a formação não se adequa à previsibilidade, à programação e ao controle, pois tem seu foco nas ações humanas, no sentido e na práxis, estando, também, na esfera do acontecimento, do imprevisto e do inusitado.

Assim, torna-se pertinente, uma abordagem multirreferencial, isso é, plural, que contemple aspectos fundantes como as noções de autoria/autorização - que oportunizam aos sujeitos do processo de *aprendizagem* à criação e à cocriação-cidadã; a alteridade - que tem o desafio de trabalhar com o heterogêneo, as desigualdades e as diferenças; a negociação de sentidos; a bricolagem; e a implicação, a fim de entretecer a a formação aos atos de currículo (MACEDO, 2013).

De acordo com Libâneo (2010, p. 39) “todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente”. Devido a sua formação (habilitação), o pedagogo pode assumir, ao mesmo tempo, a docência e cargos técnicos (Supervisão Escolar, Orientação, gestão, entre outros); em sintonia com os saberes pedagógicos oriundos de sua formação.

Docência e currículo estão, portanto, imbricados; por isso, a importância de um *saberfazer* pedagógico que possibilite novas práticas curriculares, que considerem múltiplos saberes. Com efeito, compreendemos que a formação do pedagogo se dá de forma convergente entre o saber técnico e o saber docente, ainda que a ciência moderna tenda a dicitomizá-los,

O currículo instituído para a graduação em Pedagogia- Campus Maracanã<sup>22</sup> possui oito períodos, com previsão de realização em quatro anos, com habilitação para a licenciatura plena, como apresentado no Quadro 4, adiante.

---

<sup>22</sup> A UERJ possui o curso de graduação em pedagogia em três campus: Maracanã, São Gonçalo – FFP e Duque de Caxias-FEBEF (graduação presencial) e no CEDERJ/UERJ (graduação a distância) e cada um deles possui a sua grade curricular, conforme pode ser consultado em [http://www.dep.uerj.br/paginas\\_internas/fluxogramas.html](http://www.dep.uerj.br/paginas_internas/fluxogramas.html) (DEP-UERJ).

Quadro 4 - Matriz curricular do curso de pedagogia presencial do Campus Maracanã da UERJ

CURSO: LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA							
Magistério em Classes de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos, em Ensino Médio na Modalidade Normal e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, assim como nas Instituições e nos Movimentos Sociais.							
UNIDADE RESPONSÁVEL: FACULDADE DE EDUCAÇÃO							
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Filosofia e Educação 4/60 EDU 08-08037	Filosofia Política e Educação 4/60 EDU 08-08041	História da Educ. Brasileira 4/60 EDU 05-08045	Didática 4/60 EDU 02-08048	Políticas Públicas e Educação 4/60 EDU 09-08050	Currículo e Abordagens Pedagógicas da Educ. Infantil 4/60 EDU 07-08055	Ens. de Geografia Aplicado aos Anos Iniciais do Ensino Fund. de Crian. Jov. e Adultos 4/60 EDU 02-11336	Educ. para Gestão de Projetos Sócio-Ambientais 4/60 EDU 06-08068
Psic. do Desenv. Humano e Educ. 4/60 EDU 08-08038	Aprendizagem 4/60 EDU 08-08042	Avaliação em Educação 4/60 EDU 02-08046	Currículo 4/60 EDU 02-11328	Economia e Financiamento da Educação 4/60 EDU 09-08051	Proc. Lúdicos e Criativos no Desenv. e na Aprendizagem 4/60 EDU 08-08066	Abordagens Pedagógicas na EJA 4/60 EDU 06-11326	Conselhos e Controle Social da Educação 4/60 EDU 09-11327
Antropologia e Educação 4/60 EDU 05-08039	Sociologia da Educação 4/60 EDU 05-08043	Questões Atuais em Educ. Especial 4/60 EDU 06-08047	Infância e Cultura 4/60 EDU 07-08059	Educ. Inclusiva e Cotidiano Esc. 4/60 EDU 06-08142	Educação Continuada e as Perspectivas em Redes de Conhecimento 4/60 EDU 06-08062	Trabalho Educação e Desenv. Profissional 4/60 EDU 06-08067	Relações de Poder e Sistema de Avaliação em Educação 2/30 EDU 09-11339
Tecnologias e Educação 4/60 EDU 02-08040	História da Educação 4/60 EDU 05-08044	O Lúdico e a Educ. Infantil 4/60 EDU 07-08056	Processos de Formação de Leitores/Escreitores 4/60 EDU 02-08060	Educ. e Mov. da Sociedade Civil: Aspectos Históricos e Políticos 4/60 EDU 06-08069	Ensino do Hist. Aplicado aos Anos Iniciais do Ens. Fund. de Crian. Jov. e Adultos 4/60 EDU 02-11335	Gestão Democrática da Educação 4/60 EDU 09-08049	<b>Deliberações 044/2011 e 015/2012 Versão 4</b>
Introd. à Ped: História, Formação e Campos de Atuação 4/60 EDU 05-08052	Processos de Desenv. Infantil e Educação 4/60 EDU 07-08054	Processos de Alfabetização 4/60 EDU 02-08057	Educação Matemática p/ Crianças, Jovens e Adultos I 4/60 EDU 02-11333	Educação Matemática p/ Crianças, Jovens e Adultos II 4/60 EDU 02-11334	Educação Estética 4/60 EDU 02-08064	Formação de Professores para Magistério das Disciplinas Pedagógicas: Estágio Supervisionado 5/90 EDU 08-11337	
Infância e Políticas de Educação Infantil 4/60 EDU 07-08053	Fund. da Linguagem e Educação 4/60 EDU 02-08055	Ciência e Educ. em Ciência 4/60 EDU 02-08058	Fundamentos das Ciências da Natureza p/ Crian. Jov. e Adultos 4/60 EDU 02-11338	Educação de Jovens e Adultos 4/60 EDU 06-11331	Form. de Prof. p/ Educ. Infantil: Estág. Superv. 5/90 EDU 07-11396	Form. de Prof. p/ o Ensino Fund.: Estág. Superv. 5/90 EDU 02-11394	
Educação Inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais 2/30 EDU 06-11332	Diversidade Cul. e Educação 4/60 EDU 05-11330	Pesquisa e Prática Pedagógica I 4/60	Pesquisa e Prática Pedagógica II 4/60	Pesquisa e Prática Pedagógica III 4/60	Pesquisa e Prática Pedagógica IV 4/60	Monografia em Educação I 4/60	Monografia em Educação II 8/120
Dinâmica e Práticas da Vida Universitária 2/30 EDU 08-11329	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais: Estágio Supervisionado 5/90 EDU 06-11395	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30
Eletiva 2/30	Carga Horária e Nº de Créditos do Curso			Eletiva 2/30	Mínimo: 8 períodos Máximo: 14 períodos		Eletiva 2/30
Disciplinas Obrigatórias Base Comum e Campos de Formação.....		2 610h.....		174 créditos			
Disciplinas Eletivas.....		300h.....		20 créditos			
Pesquisa e Prática Pedagógica.....		240h.....		16 créditos			
Monografia.....		180h.....		12 créditos			
Estágio Supervisionado.....		360h.....		20 créditos			
Atividades Acadêmicas Científico-culturais.....		200h.....					
Carga Horária Total.....		3 890h.....		242 créditos			

Atualizado em: 08/06/2015

Fonte - [http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas\\_cursos/pedagogia.pdf](http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/pedagogia.pdf)

Como podemos observar no quadro acima a grade curricular é estruturada a partir de disciplinas que, em sua maioria, não exigem pré-requisitos; isso é, não há uma linearidade para as disciplinas serem cursadas, podendo, por exemplo, um estudante do primeiro período cursar uma disciplina do 5º período (exceto a disciplina de pesquisa e prática pedagógica que precede a realização da monografia); o que é positivo, pois se comparado a outros currículos da UERJ, principalmente nas graduações na área de exatas, o excesso de linearidade não permite ao estudante romper com a lógica de conhecimento hierarquizado. De acordo com Gerhard e Rocha (2012, p. 127-8),

o resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

Essa linearidade e hierarquização não contemplam uma prática docente coerente com os nossos dias e dificultam a aprendizagem do estudante no momento de estabelecer a relação *entre prática e teoria*. Desse modo, o pensamento complexo se impõe, quando o pensamento redutor encontra seus limites, insuficiências e carências, sem que elimine a simplicidade (MORIN, 1996). Para o autor, o pensamento complexo consiste numa

[...] viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento, co-determinam sempre o objeto de conhecimento (p. 21).

Nessa perspectiva, os espaços educativos devem ser considerados em sua complexidade, a fim de abrir novas possibilidades para a compreensão dos fenômenos que ali se estabelecem. Isso traz uma série de desafios ao trabalho docente, relacionados às dimensões profissionais, didáticas, pessoais, sociais, linguísticas, éticas, políticas e pedagógicas. Com efeito, educar na Cibercultura implica docência interativa, presencial ou *online*, e pressupõe participação colaborativa, intervenção na mensagem, bidirecionalidade e dialogicidade e, ainda, conexões em teias abertas de relacionamentos. Isso requer não apenas abertura para as mudanças, mas também redimensionamento das competências e solidez acadêmica com vistas à autonomia profissional.

Como, então, alinhar, desde o 1º período do curso de pedagogia, a prática pedagógica à perspectiva da cultura contemporânea estruturada pelo uso do digital em rede, na imbricação ciberespaço/cidade?

Morin (1996) e Ardoino (1998) convidam-nos a mergulhar nosso olhar na realidade, a fim de melhor compreendermos como os fenômenos complexos são abordados nos cotidianos

das práticas, a partir de leituras plurais, multirreferenciais, suportadas nas experiências aprendentes dos sujeitos culturais e socialmente situados. Os autores afirmam que o conhecimento vai sendo tecido por meio de associações e de aproximações de diferentes disciplinas, de forma dialética e dialetizante, em contínuo movimento, num ir e vir constante, num processo recursivo.

Tomar essa direção implica romper com o pensamento linear, unitário, programado e reducionista, característico da ciência moderna, e privilegiar o heterogêneo, eixo fundamental na tessitura do conhecimento, dado que, na relação sujeito/objeto, a heterogeneidade caracteriza-se como processo de alteração<sup>23</sup>, circunscrita a um jogo de influências mútuas, que desencadeia “jogos próprios das vontades, dos desejos, da angústia, das manifestações de uma vida inconsciente, de um funcionamento imaginário [...]” (ARDOINO, 1995, p. 19).

Com efeito, as práticas sociais têm, em nossas pesquisas, o estatuto epistemológico, pois ao contrário da ciência cartesiana e positivista que não reconhece a relação intersubjetiva, na multirreferencialidade, o objeto é também sujeito (ARDOINO, 1998). Convém ressaltar que, como argumenta o autor, além de o docente-pesquisador não ter controle sobre seu objeto de pesquisa, em função da negatividade<sup>24</sup> que é inerente a esse processo, ele está implicado com seu campo de pesquisa. A implicação é entendida como:

[...] engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER, 1985, p. 120).

O conhecer emerge, dessa forma, das motivações mais profundas do pesquisador, de suas expectativas, de suas projeções pessoais, das suas identificações, de suas itinerâncias e errâncias, entre outros. Nesse sentido, podemos afirmar que a relação entre sujeito e objeto propicia, tanto o desvelamento do objeto como o do sujeito. Como o conhecimento produzido no âmbito da abordagem multirreferencial é da ordem da intersubjetividade, sua produção se baseia num processo de ‘negociação’ entre as múltiplas referências que integram o conjunto das representações de cada sujeito envolvido no processo.

Nessa perspectiva, afastamo-nos das concepções que separam teoria/prática e sujeito/objeto, e nos apropriamos dos princípios da colaboração, dialogicidade, interatividade

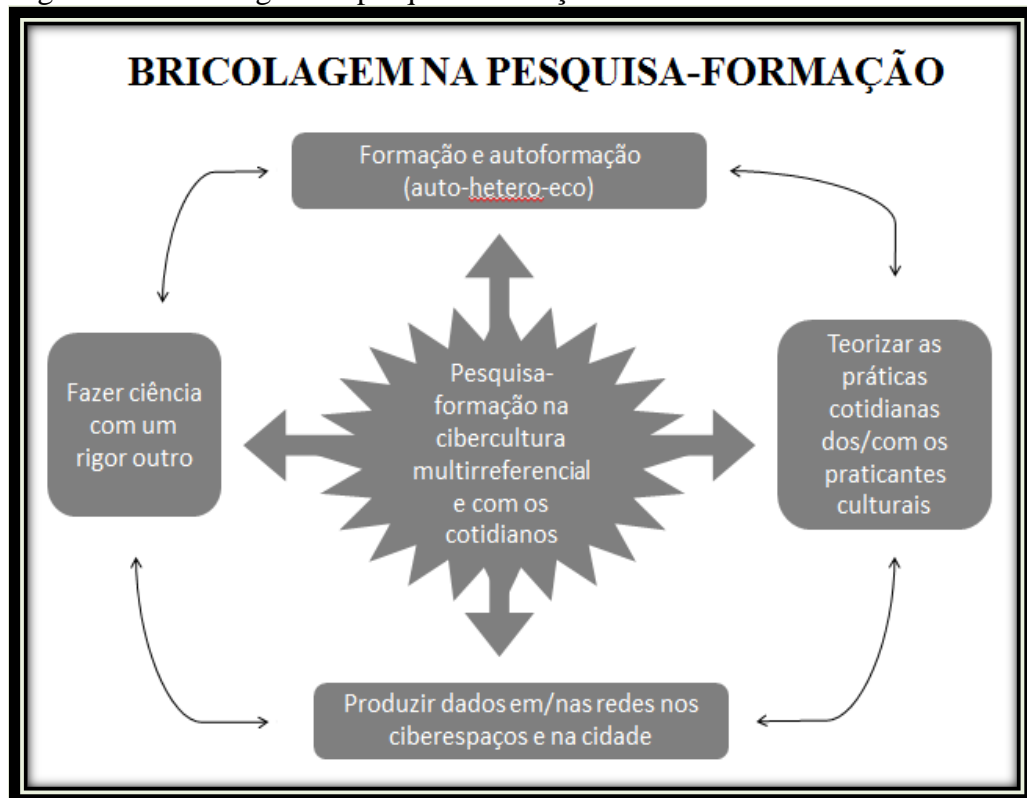
<sup>23</sup> Para Macedo (2013, p. 95) alteração vem do latim *alter*: o *outro*; etimologicamente a alteração é conceituada como um processo a partir do qual o sujeito muda, move-se interativamente.

<sup>24</sup> A negatividade consiste na “capacidade que o *outro* possui sempre de poder dismantelar com suas próprias contra-estratégias aquelas das quais se sente objeto” (ARDOINO, BARBIER; GIUST-DESPRAIRIES, 1998, p. 68).

e autoria, mediante bricolagem da pesquisa-formação multirreferencial na Cibercultura e a abordagem da pesquisa nos cotidianos.

Para Ribeiro e Santos (2017, p. 29) “a bricolagem tem o desafio de se mostrar, como alternativa metodológica, cuidadosa em manter a coerência teórica e a inovação epistemológica”. Isso é, ao bricolarmos dispositivos de pesquisa, que são invenções do pesquisador em conjunto com os praticantes culturais da pesquisa, a pesquisa-formação inova em seu processo de estudo, pois cada pesquisador cria de modo autoral seus dispositivos, sem que os mesmos sejam preestabelecidos como geralmente ocorre nos métodos de pesquisa positivistas. A Figura 17 mostra a opção metodológica utilizada em nossa pesquisa.

Figura 17 - Bricolagem na pesquisa-formação multirreferencial na Cibercultura



Fonte - Ribeiro e Santos (2017, p. 30).

Dessa forma, o processo de formação na Cibercultura é concretizado em rede e na rede, a partir da interação com outros contextos e de como significamos conhecimentos e valores que nos permitem atuar em nossas práticas; o que acentua o caráter não linear da formação, que deve ser entendida no dinamismo e complexidade dessas redes e de nossas subjetividades, assevera Santos (2015).

A docência vai muito além da reprodução do que está posto. Estamos convictos de que a criação de ambiências formativas pode tornar-se campo fecundo para as práticas de formação no ensino superior e para uma apropriação científica e

tecnológica que possibilitará a produção de sentidos nas diversas redes educativas em que atuamos. (p. 172)

Com efeito, no esforço de contemplarmos uma prática pedagógica multirreferencial, dialogamos com a epistemologia dos cotidianos, presente nas diversas redes educativas, articulando os saberes científicos aos saberes comuns forjados na cultura, no dia-a-dia das cidades das mídias e das tecnologias. Aventuramo-nos, como *bricoleurs*<sup>25</sup>, a criar de atos de currículo, dando espaço à emersão de autorias, num processo de autoformação (formação de si mesmo), heteroformação (na relação com o *outro*) e ecoformação (na relação com o meio ambiente).

Esse *outro* na pesquisa-formação - os praticantes culturais - nos desafiam sempre, pois uma vez que “não há formação sem desejo” (MACEDO, 2010a, p. 79), esses desejos estão em permanente conflito (o pesquisador gostaria de criar *versus* o desejo dos seus praticantes), razão pela qual os dispositivos por ele acionados estão em constante transformação, e em diálogo com os praticantes culturais, que os criam e os alteram, tornando o caminhar da pesquisa imprevisto, porém rico num desenho metodológico único.

Ao acionarmos nossos dispositivos, bricolando nossas invenções metodológicas, produzimos nossos dados de pesquisa que emergem nos contextos formativos produzidos sempre em momentos de experiência no qual os sujeitos formam e se formam.

Dessa forma, a seguir apresentamos o capítulo, com nossas invenções, dando destaque aos dispositivos usados para que emergissem os dados da pesquisa.

---

<sup>25</sup> O *bricoleur*, termo cunhado por Lapassade (1998), considera diferentes contextos, inserindo sua pesquisa no âmbito da complexidade e da multiplicidade do mundo social, valendo-se das teorias e metodologias de pesquisa que forem necessárias para a interpretação do objeto em estudo (*Idem*).

#### 4 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) E INTERFACES DIGITAIS POTENCIALIZADORAS DE NARRATIVAS E AUTORIAS, NO MOVIMENTO PRÁTICATEORIAPRÁTICA

Sobre o cavalete, o pintor colocou uma tela branca. Olha-a como a um espelho. A tela é aquele único espelho que não pode refletir a imagem do que está diante de si, daquilo que com ele se confronta. A tela só mostrará a imagem do que apenas noutra lugar é encontrável.

*José Saramago*<sup>26</sup>

##### 4.1 O Desenho Didático e as Estratégias e Práticas Educacionais com o Uso do *Moodle*, do *Facebook* e do *Whatsapp*

O desenho didático, na ótica de Santos e Silva (2009, p. 275) consiste numa “arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem”, constituindo-se como uma possibilidade de discurso que se desenvolve a partir de uma única ideia, podendo reunir uma multiplicidade de conhecimentos.

Ao embrenhar-se em seu campo de estudos o pesquisador mergulha em sua realidade e com ela esboça seus traços (atos de currículos) em telas (interfaces) que refletem as suas experiências, desejos e ideias compartilhados com os praticantes culturais de sua pesquisa. Aludindo aos termos do poema de Saramago, aqui os pintores-praticantes, podemos assim dizer, são autores que se articulam de modo interativo e hipertextual para a realização de suas criações.

Para respondermos a nossa primeira questão de estudo “Que aspectos devem ser considerados na elaboração do desenho didático para um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, com vistas à aprendizagem significativa?”, essas criações/invenções, ou seja, nossos atos de currículo, foram materializados por dispositivos que nesta pesquisa são constituídos por um desenho didático que integrou o *software Moodle*<sup>27</sup> à rede social *Facebook* e ao aplicativo de conversas *online WhatsApp* que serão detalhados na próxima seção.

<sup>26</sup> SARAMAGO, José. Cadernos de Lanzarote. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

<sup>27</sup> O programa *MOODLE (Modular, Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, utilizado na disciplina Tecnologias e Educação, na relação híbrida entre sala de aula presencial e *online*, foi concebido por Martin Dougiamas em 1999, na Curtin University of Technology, em Perth, na Austrália” (SILVA, R., S., 2013, p. 2). É um *software* livre e gratuito e agrega uma comunidade de programadores do mundo inteiro que criam conteúdos abertos (plugins) para o programa; é o programa mais usado mundialmente para criação de



Ressaltamos que, neste trabalho, optamos pela expressão “desenho didático” ao invés de “desenho instrucional”, por entendermos que um “projeto de educação não pode se reduzir ao conceito de instrução” (SANTOS, 2005, p.175). Enquanto o desenho instrucional é algo previamente programado em linearidade com tarefas a serem cumpridas sequencialmente, o desenho didático pode ser tecido juntamente com seus usuários e aberto a intervenções, proporcionando-lhes experimentarem caminhos múltiplos.

Sob essa ótica, o desenho da disciplina “Tecnologias e Educação” no Ambiente Virtual de Aprendizagem apresenta uma bricolagem com várias interfaces que potencializam a autoria e a criação, favorecendo a hipertextualidade e interatividade.

Um dos aspectos que devem ser considerados na elaboração do desenho didático é a arquitetura de informação, estratégia que permite estabelecer relações adequadas entre fragmentos de informações, sendo possível resgatá-las e utilizá-las, de forma simples.

Rosenfield e Morville (2006) apontam um conjunto-base de elementos que atuam, de forma integrada, na arquitetura de informação: a navegação, a organização, a rotulação, a busca, os tesouros, o vocabulário controlado e os metadados.

Os três primeiros definem, de forma simplificada, a dimensão das tarefas inerentes à arquitetura de informação. O mecanismo de busca é acionado quando esses elementos não são suficientes; os demais, ainda que menos utilizados, permitem relacionar conteúdos e propiciar uma forma suplementar de navegação, ressaltam os autores.

A organização da informação demanda a definição de critérios de classificação e ordenação do conteúdo, levando em conta aspectos como ambiguidade, homogeneidade e heterogeneidade. Em geral, a ambiguidade é o elemento que requer mais atenção, pois associada à linguagem humana, normalmente acarreta imprecisões na comunicação. Nessa organização, esquemas e modelos podem ser ordenados de forma alfabética, cronológica sequencial, geográfica, ou por assunto, público-alvo, tarefa, entre outros, que possibilitam ao usuário uma visão global do conteúdo e de sua organização.

Por fim, rótulos consistem em nomenclaturas atribuídas aos itens de menus, botões e textos de instrução a serem clicados, com o objetivo de comunicar conceitos, de forma eficiente. Podem ser inseridos sob a forma textual (composto por uma ou mais palavras), ou não textual, por meio de ícones, que permitem o acesso a informações detalhadas.

Para Lemos *et. al* (2004) a navegação está relacionada à mobilidade do usuário no ‘interior’ das páginas *online*. Para os autores, “navegar, no jargão telemático significa mover-

se de tela em tela, ou de página em página, por meio da ativação de hiperlinks” (p.127). Os problemas de arquitetura da navegação afetam a usabilidade dos sujeitos nos ambientes *online* que podem ter dificuldade para se moverem entre as páginas, embora seja "impossível prever as escolhas que o usuário irá efetuar, cabendo ao artista ou diagramador do projeto a função de traçar caminhos permutacionais, criar pontas e pontes de acesso" (LEÃO, 1999, p. 57). É importante proporcionar aos sujeitos uma arquitetura flexível e organizada de modo interativo, facilitando o processo de navegação entre as interfaces de comunicação e conteúdos.

Silva e Gomes (2015) ressaltam que, embora os estudos de usabilidade<sup>28</sup> privilegiem os aspectos técnicos relacionados ao desenho da interface e suas tecnologias, outro conceito ganha vulto - o de usabilidade pedagógica. Para as autoras “a usabilidade pedagógica refere-se à necessidade de aprendizagem significativa e à utilização de ambientes para aprendizagem construtivista” (p. 3), no qual o sujeito participa da construção do seu saber, ativamente, e a aprendizagem se dá de modo significativo.

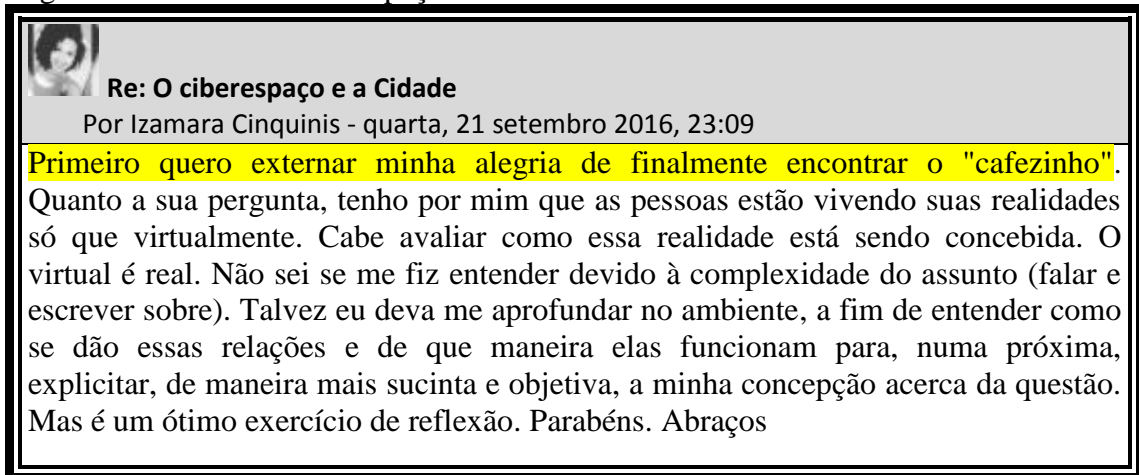
O desenho didático no *Moodle*, arquitetado inicialmente pela pesquisadora privilegiava muito mais o aspecto técnico do que pedagógico, dado o seu conhecimento sobre as interfaces e a sua ânsia por criar tudo o que tecnicamente seria possível. Entretanto, para sua surpresa, os alunos encontraram dificuldades quanto à navegabilidade, e várias mudanças foram necessárias para a melhoria do AVA. Macedo (2015, p. 26) afirma que “a experiência é um espaço para as percepções, para as paixões, para nossos desejos, para nossas contradições, nossos paradoxos, nossas derivas, itinerâncias e errâncias” e, de fato, assim ocorreu. A experiência de ter de repensar de modo colaborativo o desenho proporcionou momentos de desconstrução e aprendizagem significativa.

Abaixo, na Figura 18, o relato de uma das alunas que não estava encontrando um dos fóruns no Ambiente. A postagem foi realizada no “Fórum Cafezinho”, que era um fórum livre. Nele um dos alunos criou o tópico “O ciberespaço e a cidade”, e a aluna aproveitou para mencionar a dificuldade em encontrar no desenho didático esse fórum.

---

<sup>28</sup> O termo usabilidade refere-se à simplicidade e facilidade com que uma interface, um programa de computador ou *um website* pode ser utilizado.

Figura 18 – Fórum O ciberespaço e a cidade



Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=3990>

O QR Code apresentado na Figura 19 refere-se ao desenho didático da disciplina.

Figura 19 - QRCode com o Desenho Didático da Disciplina<sup>29</sup>



Fonte - <https://sites.google.com/view/mestradoalexandra/>

Para Santos (2010) “o AVA deve agregar a criação no devir, todos os participantes poderão contribuir no seu *design* e na sua dinâmica pedagógica” (p. 40). Sendo assim, o pesquisador implicado com seu campo, com seus praticantes e seus sentidos atentos, precisa estar preparado para mudanças e alterações no caminhar da pesquisa. Com base nisso, o desenho didático da disciplina foi alterado. A seguir, a Figura 20 retrata o desenho didático da disciplina, em sua primeira versão.

<sup>29</sup> Todo o desenho didático da pesquisa, bem como as informações sobre a dissertação foram disponibilizadas em <https://sites.google.com/view/mestradoalexandra/>, pois o *Moodle* da UERJ estava em processo de substituição de sua versão 2.6 para 3.4.

Figura 20 - Página inicial do desenho didático original da disciplina

The screenshot displays a virtual learning environment interface. At the top left, the logo 'LaTIC' is followed by the text 'AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM'. Below this, there's a section titled 'VAMOS ESTIMULAR OS NEURÔNIOS!' with a sub-header 'Laboratório Virtual' and a button 'ENTRE AQUI'. To the right, a progress indicator shows 'Seu progresso' and a 'USUÁRIOS ONLINE' box indicates 'Nenhum' users online in the last 5 minutes. The central area features a graphic with 'Educação e Tecnologias' and a welcome message: '-:) Olá turma! Sejam bem-vindos!'. Below this, a paragraph explains that users can find course information, participate in forums, download materials, and engage in suggested activities. It encourages interaction: 'Estaremos juntos interagindo, criando e cocriando o conhecimento e nossa aprendizagem.' A list of four users (Mea, Vivian, Alexandra, Alice) is shown with their profile pictures. The right sidebar includes a Facebook group link, a 'Tweets' section with two tweets from '@pesq\_formacao' about a graduation class, and a photo of a classroom. The bottom left sidebar contains 'MENSAGENS' (no pending), 'ATIVIDADES' (Chats, Fóruns, Recursos), and 'ANDAMENTO DO CURSO' (not monitored). The bottom center has 'Sobre o curso' and 'Espaço Coletivo' with icons for 'Fórum de Apresentação', 'Avisos', 'Compartilhe', 'Cafezinho', and 'Bate-papo'.

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

Agner (2006) menciona que a navegação geralmente significa o movimentar-se através do espaço. No entanto, num sentido mais amplo, a navegabilidade implica um movimento virtual de espaços cognitivos formados por dados e informações que propiciam a construção do conhecimento. Sendo assim, com as alterações no desenho, o ambiente ficou mais “limpo”; isto é, o acesso às informações para a navegabilidade entre as interfaces de conteúdo e de comunicação ficaram expostos de modo mais objetivo. As Redes Sociais que não estavam sendo utilizadas (*Twitter* e *Instagram*) foram retiradas e a experiência de usabilidade favoreceu a aprendizagem significativa, como se pode ver na Figura 21, a seguir.

Figura 21- Página inicial da Disciplina Tecnologias e Educação no AVA

The screenshot shows the initial page of the AVA (Virtual Learning Environment) for the course 'Tecnologias e Educação'. The page features a central 'moodle' logo, a welcome message 'Olá turma! Sejam bem-vindos!' with student avatars, and a 'Espaço Coletivo' section. The right sidebar contains various widgets: 'LABORATÓRIO VIRTUAL' with an 'ENTRAR' button, 'ATIVIDADE RECENTE', 'MEUS ÚLTIMOS BADGES', 'USUÁRIOS ONLINE', 'MENSAGENS', 'ANDAMENTO DO CURSO', 'NAVEGAÇÃO', and 'ADMINISTRAÇÃO'. The bottom section is titled 'Cibercultura e docência online' and includes a list of study materials.

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

Para Ausubel, 1968 (*apud* MOREIRA; MAZINI, 1982), a aprendizagem significativa se pauta na relação entre o que o sujeito já tem previamente estruturado cognitivamente e aquilo que ele passa a ter conhecimento; são os conhecimentos novos se inter-relacionando aos prévios, ganhando relevância aquilo que o sujeito já conhece, a sua experiência, na qual aprender significa ampliar ideias já existentes ao relacioná-las as novas aprendizagens, tornando-as assim significativas.

A navegabilidade aliada à arquitetura da informação, para Rosenfeld e Morville, 2006 (*apud* AQUINO; OLIVEIRA, 2012), é a arte e a ciência de estruturar produtos de informação e experiências que permitam usabilidade e encontrabilidade, proporcionando aos sujeitos a

disponibilização de informações coerentes e facilmente encontradas nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Considerando esses dois aspectos (arquitetura da informação x arquitetura da navegação) para a elaboração do desenho didático e uma aprendizagem mais próxima da Cibercultura, trouxemos a experiência de gamificação<sup>30</sup> no *Moodle*, na tentativa de tornar o ambiente mais lúdico.

Os elementos dos *games* usados na gamificação servem para promover um engajamento do participante e encorajar a aprendizagem, motivando-o à ação, pois, ao completar uma atividade, o estudante recebe um *badge*. Inicialmente podemos fazer uma crítica, pois esse sistema nos remete ao método de Skinner do estímulo e recompensa ao realizar uma tarefa. No entanto, o professor pode definir qual ou quais o(s) critério(s) para receber o *badge*, e esse(s) critério(s) não precisa(m) ser uma nota; pode(m) ser desde apenas a visualização da atividade até um *feedback* com sugestões de leituras e outras atividades.

Quanto à experiência da gamificação no ambiente virtual da disciplina, uma das alunas, Marcia Maria, escreveu: “A gamificação é bem interessante. Embora não busquemos a competitividade e sim a colaboração, me serviu como entusiasmo no cumprimento das tarefas, tornando o processo mais lúdico e descontraído”. Percebemos, assim, que a ludicidade no desenho didático do AVA da disciplina trouxe uma dinâmica de participação diferenciada.

Para Santaella (2013), o lúdico na aprendizagem desenvolve habilidades socioafetivas e cognitivas, “sendo a motivação a maior alavanca para a aprendizagem e para a cognição; o lúdico é o elemento que lhe fornece potência” (p. 251). De um modo geral sempre que abordamos o tema na disciplina sobre o uso dos *badges*, os alunos utilizaram palavras como ‘divertido’, ‘descontraído’, ‘cativante’, ‘animador’, ‘dinâmico’, ‘entusiástico’, palavras que revelam a expressão motivadora do lúdico no processo de aprendizagem.

Segundo Hostetter, 2006 (*apud* SANTAELLA, 2013, p. 261), crianças e adolescentes ao consultarem um informativo “primeiro eles examinam os gráficos e depois leem os textos. Sentem-se à vontade com a exigência de habilidades visuais-espaciais, constroem mapas mentais e usam o jogo como ferramenta cognitiva”. Isso ocorre em outros ambientes virtuais também. Cada vez mais as redes sociais estão visuais e audiovisuais, com memes, vídeos, entre outros. Santaella (*idem*) afirma que um dos maiores desafios da educação é oferecer,

---

<sup>30</sup> O termo vem do inglês *gamification* e para Alves et al. (2014) a gamificação “se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários *non games*, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento”. (p. 76).

num ambiente formal de aprendizagem, estratégias pedagógicas com o lúdico, de modo que os alunos “queiram estar, queiram explorar e fiquem entretidos em tal intensidade, que aprendam sem sentir que estão aprendendo” (p. 262).

A narrativa, da Figura 22 a seguir, da aluna Izamara, apresenta sua ‘reclamação’ por estar participando das atividades e não ter recebido seus *badges*. Ainda que esses *badges* não valessem ponto e não classificassem; sendo apenas ativados, na medida em que o aluno iniciava a sua participação em algum fórum ou outra atividade, percebemos que tinham alguma importância para a aluna, que desejava participar e recebê-los, assim como os colegas da turma. A seguir, duas narrativas de situações parecidas sobre o recebimento dos *badges*.

Figura 22 - Conversa com a aluna Izamara no *WhatsApp* sobre os *badges* do AVA



Fonte - Print da tela de conversa com Izamara no *WhatsApp* da autora (23/09/2016)

Nesta narrativa Izamara diz: “oooii, eu não ganhei nenhum badge ainda 😞”. E, antes mesmo que eu respondesse, ela demonstra felicidade após tê-lo recebido. Na verdade, para a recepção de *badges* levava alguns minutos até o AVA atualizar. Para Santaella (2013), a

ludicidade atrai, ao mesmo tempo que traz momentos de tensão e ansiedade, como ocorreu com Izamara.

A autora ressalta que um dos desafios da educação é tornar o ambiente virtual de aprendizagem, espontâneo e prazeroso, pois, geralmente, eles são criados por educadores e pedagogos, que dão “uma forte ênfase aos aspectos didáticos, não enfocando aspectos lúdicos” (p. 264). Sendo assim, proporcionar aos estudantes de pedagogia a vivência do lúdico no AVA torna o processo de aprendizagem muito mais significativo. Ao experimentarem o lúdico, alguns alunos, como a Maria Antônia, narraram a vontade de, ao se formarem, utilizar, no desenho didático, a gamificação: *“Achei super interessante, e quando eu estiver imerso nessa plataforma profissionalmente pretendo fazer uso desse tipo de gamificação. O uso dos bagdes dinamizou a plataforma, tornando-a mais interessante e divertida. Talvez esse tipo de coisa seja uma forma de atrair nas escolas as crianças para o Moodle”*.

Além disso, o lúdico também esteve presente na sala de aula quando a turma visitou a sala com artefatos tecnológicos. Brincaram com a peteca e relembrou algumas brincadeiras da infância, como mostrado na Figura 23.

Figura 23 - Aula sobre artefatos tecnológicos



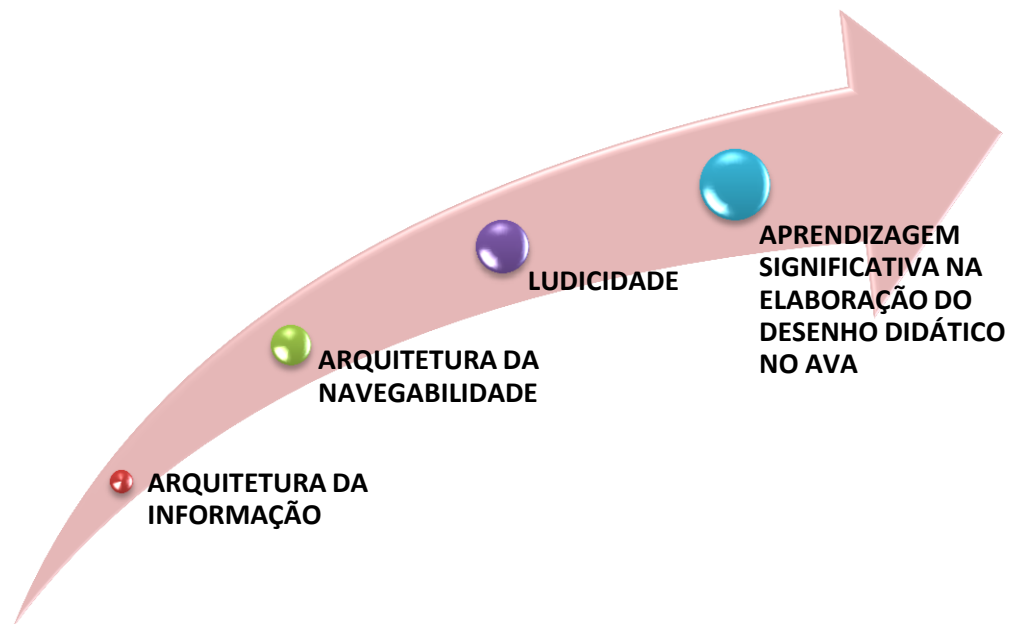
Fonte - Acervo da autora

Sendo assim, percebemos que na elaboração do desenho didático, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, a arquitetura da informação, a navegabilidade e a ludicidade são aspectos importantes e que colaboram para uma aprendizagem significativa, tornando a aprendizagem



e o processo formativo prazeroso com um ambiente *online* de arquitetura e navegabilidade fluidos e com o sócio-afetivo do lúdico aguçado. Na Figura 24, a seguir, apresentamos o esquema-síntese deste subcapítulo.

Figura 24- Desenho didático, no Ambiente Virtual de Aprendizagem

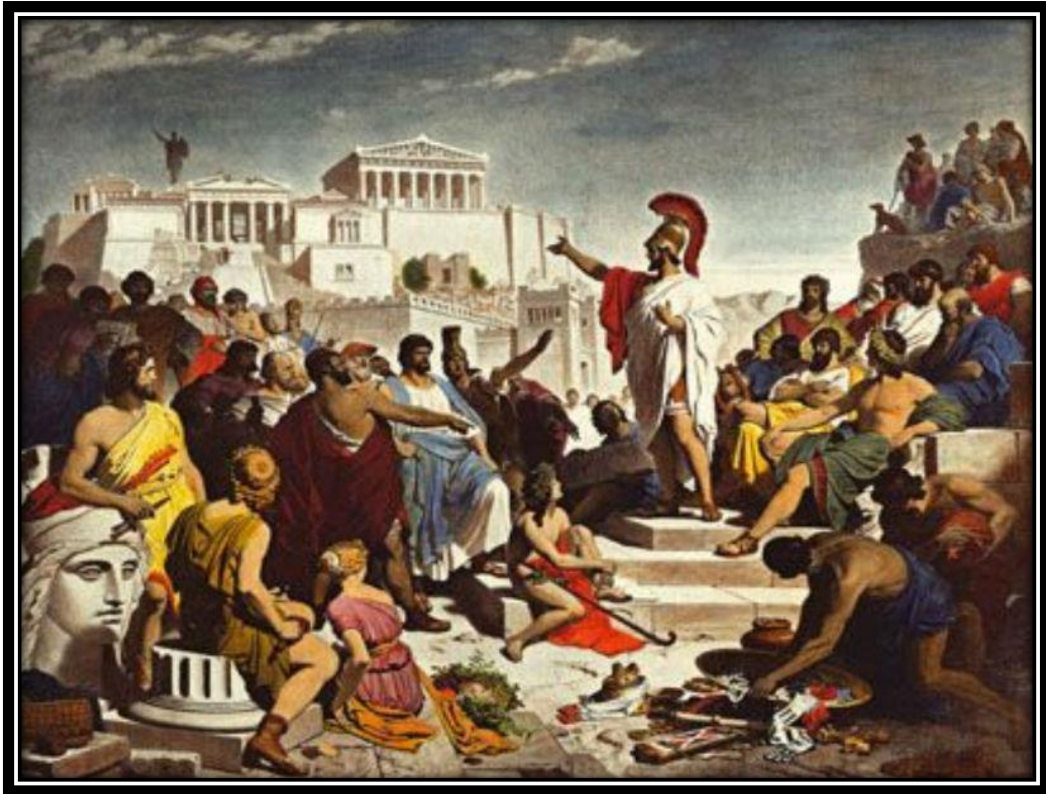


Fonte - Elaborada pela autora

A discussão de estratégias e práticas educacionais contemporâneas exige que se volte no tempo para melhor entendimento das mudanças decorrentes do desenvolvimento das tecnologias digitais. Santos, M. (2010) afirma que quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz será a operação da descoberta.

Na pólis (cidade-Estado) da Grécia Antiga, como mostra a Figura 25, as Ágoras eram espaços onde aconteciam as assembleias para discutir política, filosofia e assuntos do cotidiano a serem decididos pela população. Entretanto, com a globalização, “cada lugar é, a sua maneira, o mundo” (SANTOS, M., 2010, p. 585), e os espaços de discussão se estendem para outras esferas, passando a ser vistos como a inter-relação e interação entre o indivíduo e o mundo, um ‘campo de forças multicomplexo’ (*idem*) devido aos elementos que o compõem (homem, mundo, instituições, meio ambiente, tecnologias), num diálogo entre local e global.

Figura 25 - Ágora



Fonte - <http://dadoshistoricos416.blogspot.com.br/2014/04/democracia-e-republica-antiga-e-atual.html>

Ainda que o autor não se refira aos espaços *online*, podemos estabelecer uma analogia com seu texto e afirmar que quanto mais aberto e ‘instável’ for o espaço de discussões *online*, seja ele um fórum, um *chat* ou uma rede social, haverá nele a potência para que o *outro* se autorize, criando, modificando e produzindo seus saberes. Macedo (2013) compreende esse processo de autorização “como sendo a capacidade adquirida e conquistada de alguém se fazer a si mesmo autor” (p. 93), no exercício do senso crítico e na relação com o *outro*. Além disso, diferentemente dos fóruns romanos nos quais predominava a linguagem oral, os fóruns de discussão *online* são escritos, podendo ser apagados, reescritos e hipertextuais.

Nos seus estudos sobre a sociedade em rede, Castells (2016) aborda o conceito de ‘espaços de fluxos’, uma nova forma espacial das práticas sociais vividas pela sociedade. Para o autor, a nossa sociedade está construída em torno de fluxos - “fluxos de capital, fluxos de informações, fluxos de tecnologia, fluxos de interação organizacional, fluxos de imagens, sons e símbolos” (*idem*, p. 494); os lugares seriam os nós dessa rede nos quais a comunicação entre eles se interconecta.

No ciberespaço esses fluxos de informações circulam e se expandem de modo exponencial na produção de saberes, a tal ponto que os espaços das cidades e do ciberespaço

se conjugam, dando lugar ao que Santaella (2010) chama de ‘espaços intersticiais’, que é um híbrido entre lugar, espaço e mobilidade.

Para Santaella (2010), com a mobilidade dos dispositivos móveis “uma pessoa ganha o dom da ubiquidade, podendo estar em dois lugares ao mesmo tempo” (p. 102). Desse modo, as discussões antes restritas, por exemplo, às praças públicas, como as Ágoras de Atenas, com a Cibercultura passam a habitar espaços fluidos e móveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Considerando a possibilidade de promover e mediar estratégias e práticas pedagógicas em espaços de discussões colaborativas, na interface cidade-ciberespaço e ainda, propiciar uma experiência de aprendizagem significativa, vivenciamos nossa pesquisa-formação na Cibercultura em dois espaços virtuais, no *Moodle*: um da disciplina *Tecnologias e Educação* e outro intitulado *Laboratório Virtual*, que será detalhado na próxima subseção deste tópico.

Os dois ambientes virtuais foram criados com o *software Moodle* que é constituído por interfaces de conteúdo, nos quais o professor pode criar páginas *Web*, inserir arquivos e *links*, criar pastas, inserir vídeos e livros hipertextuais, além de possuir as interfaces de comunicação, síncronas e assíncronas, como o Fórum, a *Wiki*, o *Chat* e o Glossário, que favorecem o diálogo, a criação e a cocriação, entre os participantes, de modo hipertextual e interativo.

#### 4.1.1 Estratégias e práticas pedagógicas no Moodle da disciplina Tecnologia e Educação

##### **Os fóruns**

Nesta pesquisa optamos, sobretudo, por criar uma ambiência com os praticantes culturais, explorando a potencialidade pedagógica dos fóruns nos processos de *aprendizagemensino*. Os fóruns são atividades assíncronas; isto é, os usuários não precisam estar conectados ao mesmo tempo para dialogarem e compartilharem suas experiências.

Os fóruns do *Moodle* nas versões atuais do *software* podem ter características de discussões das mais amplas às mais específicas, dando margem à criatividade daqueles que o utilizam, variando conforme a proposta pedagógica adotada.

Ao longo das versões do programa, o *Moodle* sofreu muitas modificações trazendo em sua proposta características cada vez mais hipertextuais. Na Figura 26, abaixo, da versão 1.0 do *Moodle* em 2003, podemos observar que o uso que faziam do fórum era eminentemente textual.

Figura 26 - Versão 1.0 do Moodle



Fonte - [https://moodle.org/pluginfile.php/51/mod\\_forum/post/799729/moodle%20dot%20org%20jun%202003.png](https://moodle.org/pluginfile.php/51/mod_forum/post/799729/moodle%20dot%20org%20jun%202003.png)

Segundo Koch, 2002 (*apud* GALLI, 2010, p. 153), “todo texto é um hipertexto, partindo do ponto de vista da recepção”. No entanto, para a autora o que o diferencia de um hipertexto eletrônico é o suporte, a forma, a rapidez de acesso e a linguagem produzida que é “multilinearizado, multisequencial e não determinada” (*Idem*). Sendo assim, um fórum hipertextual pode produzir gêneros e linguagens das mais variadas, subvertendo a lógica de comunicação unidirecional, com vistas à interatividade entre os participantes, e à mediação partilhada.

Dada à fertilidade da interface fórum, criamos, para nossa disciplina, os seguintes espaços: ‘Apresentação’, ‘Cafezinho’, ‘Compartilhe’, ‘Diário’, ‘Apresentação de trabalho’, ‘Oficinas Audiovisuais’, ‘Resenha’, ‘Desenho Didático e ‘Docência *Online*’, e ‘Avisos’, como apresentados na Figura 27; cada um deles com uma proposta diferenciada, mas que tinham em comum o intuito de promover espaços de diálogos colaborativos que propiciassem a autoria dos alunos.

Figura 27 - Fóruns da disciplina



Fonte - Elaborada pela autora

Para Santos (2006, p. 133) “cada sujeito com sua singularidade e diferença pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente”. Assim, na relação entre os sujeitos que compartilham as suas narrativas no fórum, este ajuda na compreensão e discussão de temas variados e/ou específicos, de modo significativo e colaborativo.

Ressaltamos que, um dos desafios do docente *online*, nesta interface, é a mediação, pois apenas é possível o diálogo e discussão quando os participantes se autorizam e compartilham essas narrativas. Por isso, é essencial que o docente crie ambiências que promovam as discussões, valorizando e incentivando a participação de todos. “É de fundamental importância a mediação pedagógica amorosa, cuidadosa, que respeite e valorize as diferentes opiniões, problematizando e incentivando a continuidade do diálogo” (p. 133), assevera a autora.

O *Moodle* disponibiliza em sua versão 2.6, versão utilizada neste trabalho, cinco tipos de fórum: ‘fórum geral’, ‘fórum cada usuário inicia apenas um novo tópico’, ‘fórum perguntas e respostas’, ‘fórum padrão exibido em formato de blog’ e ‘fórum uma única discussão simples’. Dessas opções fizemos uso de dois: o ‘fórum geral’ e o ‘fórum uma única discussão simples’.

No ‘fórum geral’, todos os participantes (alunos e professores) podem abrir quantos tópicos desejarem. Já no ‘fórum uma única discussão simples’ o professor cria apenas um tópico, estabelecendo o diálogo entre ele e seus alunos, direcionando a conversa para apenas uma temática. Abaixo, constam as atividades acionadas com esta interface:

### **‘Fórum Cafezinho’**

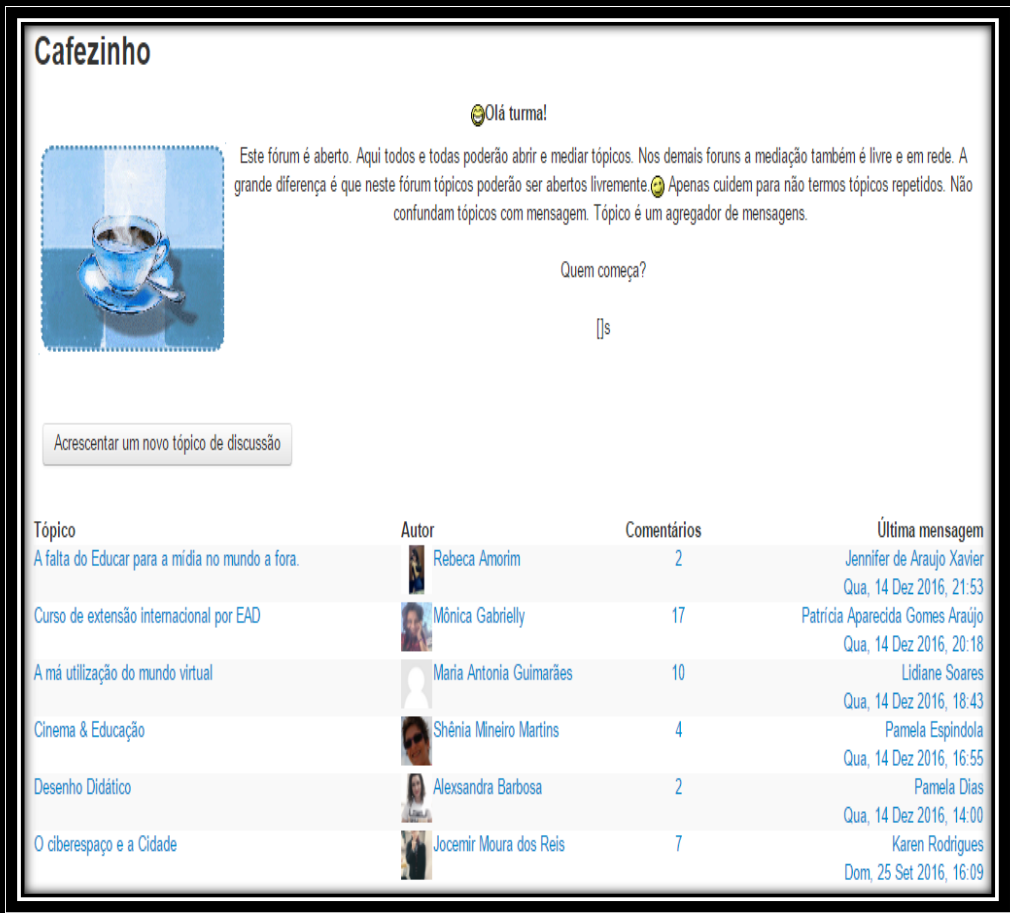
Configurado como fórum geral, esta interface possibilitou que todos pudessem criar conversas sobre os mais variados assuntos, a partir de discussões obtidas nos encontros presenciais, ou mesmo em situações do cotidiano. Nele, todos podiam abrir e mediar tópicos.

A mediação pedagógica é concebida na e pela interação, entendida como o processo de articulação integrado entre docente e discente. Desse modo, ao atuar como ponte entre os sujeitos, esse fórum assume um caráter de intencionalidade, manifesto no objetivo que se deseja atingir: a promoção do encontro e a tessitura do conhecimento.

Vygotsky (2007) afirma que a mediação é um processo de interação social no qual o conhecimento adquirido acontece na relação do sujeito com o *outro* e com o meio no qual está inserido. Na Cibercultura, vivenciamos cotidianamente a mobilidade, a ubiquidade e a conectividade por meio dos dispositivos móveis.

Complementando essa ideia, Bruno (2014) ressalta que “o processo de mediação só terá sentido se promover encontros entre os envolvidos. É a partir do encontro que os seres constroem conhecimento” (p.1). Assim, nos encontros *online*, conversas acerca de leituras, de experiências e de curiosidades sobre determinados assuntos escolhidos pelos alunos de maneira livre, eram tecidas e compartilhadas neste fórum, promovendo autoria e interatividade no processo de formação de si mesmo e na relação com o *outro*, pois como enfatiza a autora, “o diálogo vai além da simples troca mediada pela linguagem, pois procura, na integração com o outro, o nosso outro Eu” (p. 3). Com efeito, é na troca, na partilha com o *outro*, que se constrói o conhecimento. Abaixo, a Figura 28 apresenta os tópicos criados pelos praticantes da pesquisa sobre assuntos que estavam sendo estudados em sala de aula,

Figura 28 - Fórum Cafezinho



**Cafezinho**







☺Olá turma!

Este fórum é aberto. Aqui todos e todas poderão abrir e mediar tópicos. Nos demais forums a mediação também é livre e em rede. A grande diferença é que neste fórum tópicos poderão ser abertos livremente. ☺ Apenas cuidem para não termos tópicos repetidos. Não confundam tópicos com mensagem. Tópico é um agregador de mensagens.

Quem começa?

[]s

Acrescentar um novo tópico de discussão

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
A falta do Educar para a mídia no mundo a fora.	 Rebeca Amorim	2	Jennifer de Araujo Xavier Qua, 14 Dez 2016, 21:53
Curso de extensão internacional por EAD	 Mônica Gabrielly	17	Patrícia Aparecida Gomes Araújo Qua, 14 Dez 2016, 20:18
A má utilização do mundo virtual	 Maria Antonia Guimarães	10	Lidiane Soares Qua, 14 Dez 2016, 18:43
Cinema & Educação	 Shênia Mineiro Martins	4	Pamela Espindola Qua, 14 Dez 2016, 16:55
Desenho Didático	 Alexandra Barbosa	2	Pamela Dias Qua, 14 Dez 2016, 14:00
O ciberespaço e a Cidade	 Jocemir Moura dos Reis	7	Karen Rodrigues Dom, 25 Set 2016, 16:09

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=14473>

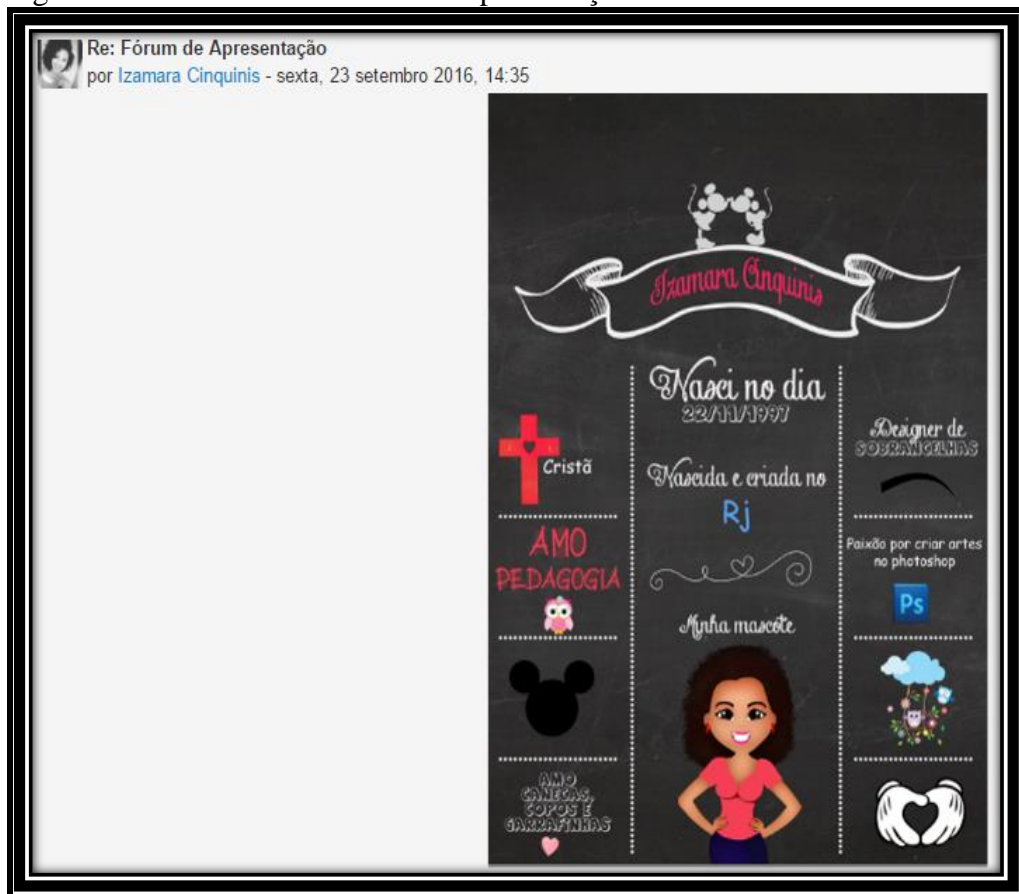
Para Macedo (2015) “a narração coloca o narrador numa condição de autor e mais importante ainda, de viver um processo de autorização, tornando-se coautor de si mesmo” (p. 46). Como podemos notar, de um modo geral, as narrativas eram sobre temáticas que atravessavam a experiência prévia dos sujeitos sobre o assunto que eles gostariam de saber mais, e ao narrar essas experiências, resgatavam a memória, que evidenciava sua implicação com o tema, exercitando a reflexão e o diálogo.

### ‘Fórum de apresentação’

O fórum de apresentação foi configurado como ‘discussão simples’. Nele havia apenas um tópico, pois o objetivo era que todos pudessem interagir nas apresentações em um único espaço de conversas. Por ser uma turma do 1º período, ainda se conheciam muito pouco e, por isso, gostaram muito de ter a possibilidade de uma apresentação registrada no AVA, pois assim podiam saber um pouco mais dos colegas que acabaram de conhecer e, com a memória do AVA, lembrar de alguns aspectos narrados sobre eles.

Nesse fórum, os praticantes contaram seus desejos, sonhos, itinerâncias pessoal e profissional, bem como suas expectativas em relação à disciplina e ao curso. Também compartilharam suas redes (*WhatsApp, Facebook, Twitter, Blog*, entre outros). Além disso, ao serem provocados a fazer uma apresentação com imagens, vídeos, fotografias, entre outros, alguns alunos se expressaram de forma bem criativa. Na Figura 29, a seguir, uma das alunas representou seus desejos, com aspectos pessoais e profissionais de sua vida.

Figura 29 - Narrativa do Fórum de Apresentação



Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=14340>

Percebemos, assim, a importância do papel do professor como formulador de problemas, provocador, questionador, mediador, arquiteto de percursos e experiências, ao disponibilizar para os alunos informações diversas, facilitando permutas, promovendo o diálogo e a colaboração, a fim de que os estudantes se expressem, de modo livre e autoral nos ambientes virtuais. Tudo isso requer redimensionar a prática docente presencial e/ou *online*, de modo que o professor assuma outra forma de ser docente e, conseqüentemente, atenda às demandas de um novo tipo de aluno (SILVA, 2004).



### ‘Fórum de Avisos’

O fórum de avisos era um espaço utilizado para que os estudantes fossem avisados/lembrados de alguns compromissos, e para notícias sobre as aulas. Todos os tópicos criados eram recebidos pelos estudantes no *e-mail* cadastrado no AVA. Como tínhamos um grupo no *Facebook* e também um grupo no *WhatsApp*, dadas as suas características de mobilidade e conectividade, rapidamente as notícias eram propagadas para as outras interfaces em uso. Desse modo, aqueles que, por ventura, não conseguiam verificar sua caixa de *e-mails*, mas dispunham de aplicativos móveis, tomavam ciência das notícias postadas no fórum, de modo instantâneo, como mostrado na Figura 30.

Figura 30 - Avisos no Grupo da Turma no *Facebook*




Fonte - <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/?ref=bookmarks> (Grupo Fechado)

### ‘Fórum Compartilhe’

Este foi um ‘fórum geral’, intitulado ‘A vida universitária’, no qual os alunos tinham a possibilidade de compartilhar materiais diversos sobre os temas abordados ao longo da disciplina. No entanto, percebendo que não o estavam utilizando, provocamos a turma, com uma postagem sobre o ingresso na vida universitária; o que rendeu algumas reflexões sobre o tema, como a narrativa da Figura 31 a seguir.

Figura 31 - A vida Universitária



**Re: A vida Universitária**

Por Karen Moura - domingo, 25 setembro 2016, 12:55

Estou vivendo estranhamente.  
 Me sinto submersa em uma gama de informações, tendo que assimilar todas de forma geral e rápida , porém de uma forma positiva , costume dizer que tive um estalo depois de ter ingressado na UERJ , é uma outra visão totalmente diferente das anteriores , as aulas em si , me despertam muito pela metodologia na qual o aluno também participa , e também constrói a aula . Espero evoluir bastante, e a cada dia mais questionar e problematizar as coisas em meu redor. Seja socialmente, politicamente ou até em minhas particularidades.

Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=14471>

Muitos também narraram suas angústias ao ingressarem na universidade. Nesse contexto, a mediação constituiu uma ação primordial para promover o debate *online* e fazer emergir os dilemas vivenciados no processo de aprendizagem.

### ‘Fórum Diário’

Neste tópico, iniciamos a prática do diário de aula. Desse modo, guardávamos, compartilhávamos e podíamos dialogar com as narrativas. A cada aula um estudante voluntário narrava como transcorreu a aula presencial. As anotações e rascunhos realizados por eles eram transformados em textos mais estruturados e, posteriormente, postados e comentados no ambiente virtual. Barbier (2002) cita três fases na escrita desse diário: o diário-rascunho, o diário elaborado e o diário comentado.

No diário-rascunho, enfatiza o autor, as anotações são livres. O pesquisador escreve sobre qualquer coisa, ou qualquer pessoa. O texto consiste, portanto, num emaranhado de referências múltiplas, acontecimentos, reflexões, comentários científicos ou filosóficos, devaneios e sonhos, desejos, poemas, leituras, palavras ouvidas, relações afetivas (cólera, ódio, amor, inveja, receio, angústia e solidão, em geral compartilhado somente com as pessoas mais íntimas.


O *diário elaborado* é constituído a partir do diário-rascunho, desde o momento em que o pesquisador transversalista quer dizer alguma coisa a alguém. Obriga-se, dessa forma, a apresentar um texto detalhado, respeitando assim sua qualidade de leitor. Organiza a estrutura de seu escrito como o entende, podendo modificar completamente a cronologia dos fatos.

No *diário comentado*, o pesquisador oferece para leitura, ou expõe o fragmento (ou a totalidade) do diário elaborado para o leitor, ou a um grupo de leitores interessados no assunto, abrindo-o a análises e críticas. Dessa forma, percebe a ação e reação do leitor que intervém em sua mensagem, autorizando-se.


Podemos considerar que essas três etapas da escrita eram feitas em folhas de caderno, *tablets* ou celulares, e ocorriam durante os encontros presenciais. O *diário elaborado* feito a partir dessas anotações, geralmente era digitado no *Word*, ou outro *software* de processamento de textos e, neste momento, as ideias eram organizadas e estruturadas para que outras pessoas as compreendessem.

A postagem da narrativa do *diário elaborado* no ambiente virtual configura um *diário comentado*. Além do autor do texto, todos podem reagir ao que foi produzido, como mostra a narrativa, da Figura 32 a seguir.


Figura 32 - Diário - 05/09/2016



**Diário - 05/09/2016**  
por Paula Fernanda - quinta, 15 setembro 2016, 03:30  
Paula Fernanda  
Diário do dia 05/09/2016.  
Na última aula falamos sobre o *moodle* e o que achamos dele, como foi a nossa primeira experiência aprendendo a mexer e criar nossos perfis e nossa apresentação no fórum. Citamos também sobre os textos e vídeos que estavam lá disponibilizados e conversamos sobre eles.  
Após, conversamos sobre o que é uma plataforma de Ead que pode ser dividida em: interface de conteúdo (quando um professor posta vídeos, foto, texto e os alunos estudam. Sem interação entre eles) e de comunicação (síncrona quando há interação entre os alunos e professor *online* e respondem no mesmo momento, e assíncrona quando alguém posta um vídeo, texto, enquete e depois as outras pessoas podem ler e comentar, não necessariamente no mesmo momento).  
No fim foi passado uma pesquisa sobre o que é cultura e cibercultura. E tínhamos que pesquisar imagens que pudessem ser utilizadas para uma apresentação sobre um dos textos do *moodle* para ser feito em sala.



**Re: Diário - 05/09/2016**  
por Yasmin Oliveira - quinta, 15 setembro 2016, 03:31  
Bom dia.  
Paula gostei muito do seu diário de aula.  
No *Moodle* também podemos criar fóruns, tópicos e com eles podemos criar assuntos diversos que podem ser debatidos entre os alunos *online*.



**Re: Diário - 05/09/2016**  
por Jocemir Moura dos Reis - quinta, 15 setembro 2016, 03:31

A princípio esta breve ata é de extrema importância para a criação tanto da memória quanto para a promoção de um exercício de escrita. Então vc que foi tomada de uma surpreendente coragem, parabéns.

Então, os conteúdos, as disposições e o gráfico do site, constituem o que também falamos: a interface do *moodle* que é uma interface que constitui tanto a visualidade do programa na internet e põe face a face os seus usuários.



**Re: Diário - 05/09/2016**

por Alexandra Barbosa - quinta, 15 setembro 2016, 03:43

Olá Jocemir! Tenho gostado bastante da sua implicação com os temas que estão sendo abordados na disciplina. Gostaria, inclusive de convidar a turma para visitar também o fórum cafezinho, pois você colocou lá uma questão bastante interessante sobre o virtual e real.

Ao ler o diário de Paula, gostaria que você levasse suas reflexões sobre o tema para o fórum "O *Moodle* como espaço multirreferencial de aprendizagem, neste fórum criamos um tópico para falarmos sobre o texto "Educar na Cibercultura" e já tem um outro tópico para conversarmos sobre o vídeo. Em breve também colocarei o outro tópico sobre o segundo texto que fala sobre multirreferencialidade.

Todas as narrativas trazidas pelos diários nos ajudarão muito nas discussões nos fóruns sobre os textos, vídeo e a charge.

Um abraço!



**Re: Diário - 05/09/2016**

por Yasmim Cardoso - quinta, 22 setembro 2016, 13:52

Olá Paula, primeiro te parablenizo pela coragem de ter se oferecido como voluntária para escrever o primeiro diário!! Eu não teria essa coragem kkkk

Porém gostaria de complementar dizendo que você poderia ter escrito mais, dando um pouco mais de informações.

Fora isso está ótimo.

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=4097>

Desse modo, o exercício de praticar a escrita no diário propiciou o resgate da memória sobre os acontecimentos das aulas e foi mais um espaço de autoria e discussão colaborativa.

### ‘Fórum Resenha’

O ‘fórum resenha’ foi criado a partir da leitura do texto “*Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online*” e da tirinha de Bruno Drummond, apresentada na Figura 33, a seguir:

Figura 33 - Charge Cérebro eletrônico

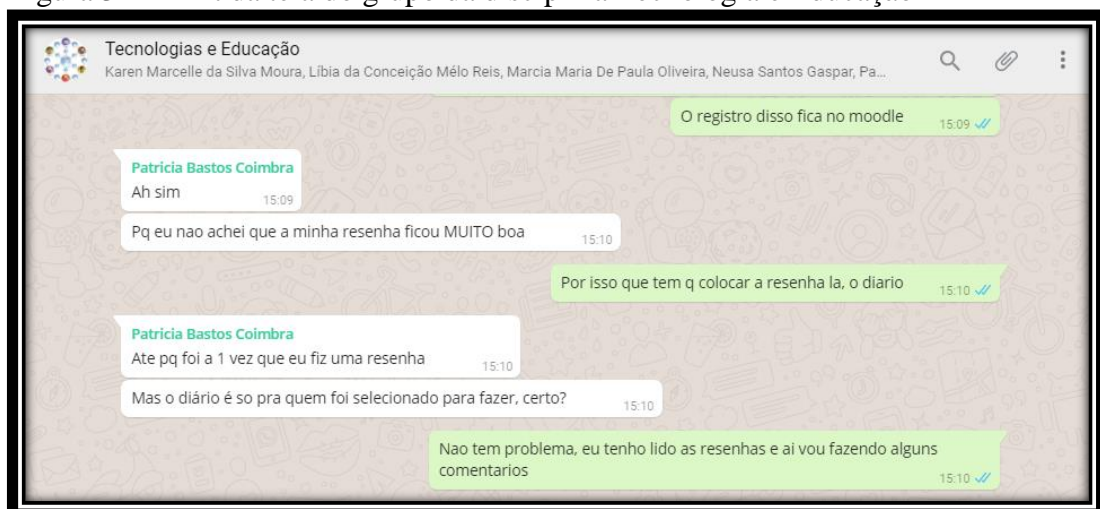


Fonte - <http://edutecdistancia.blogspot.com.br/p/charge.html>

A resenha é um gênero textual científico que se diferencia do resumo por sua característica crítica. A ação de resenhar propicia um exercício de síntese e reflexão sobre o assunto apresentado. Sendo assim, cabe ao docente *online* instigar esse senso crítico e criar experiências que colaborem na construção do seu conhecimento. Além disso, as pesquisas com os cotidianos valorizam os saberes que emergem e são produzidos pelos sujeitos, de forma autoral.

Para vários alunos essa era a primeira resenha realizada, como podemos notar em conversa pelo *WhatsApp* no grupo da turma, disponibilizada nas Figuras 34 e 35, adiante.

Figura 34 - Print da tela do grupo da disciplina Tecnologia e Educação



Fonte - *Print* da tela do Grupo da Turma no *WhatsApp* da autora (25/09/2016).

Figura 35 - QRCode das Conversas do Grupo no *WhatsApp* da Disciplina de Tecnologia e Educação



Fonte - <https://goo.gl/nJrMjj>

Para colaborarmos com esse novo momento de aprendizagem e escrita, sugerimos o roteiro, apresentado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Roteiro para elaboração de resenha

PARTE I	PARTE II	PARTE III
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem é o autor?</li> <li>• Qual contexto de produção desse autor? Seu contexto político?</li> <li>• Onde ele atua profissionalmente?</li> <li>• Trazer a problemática do texto; ou seja, o que inquieta o autor e o que faz ele escrever sobre o tema?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é o tema e o argumento principal do texto</li> <li>• De que forma o autor lida com a problemática do texto</li> <li>• Que argumentos são esses?</li> <li>• Ideias principais e ideias secundárias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que críticas você faz ao texto (dialogando com outros autores)</li> <li>• A que público você recomenda o texto?</li> </ul>

Fonte - Elaborado pela autora

Uma resenha é a materialização de um trabalho que envolve para além de síntese, expressão autoral e produção de saberes. Nesse processo, o sujeito que se autoriza traz consigo, na sua narrativa textual, suas experiências, seus saberes, crenças, num processo de justiça cognitiva (SANTOS, B., 2009). O docente promove um trabalho que considera

também a pluralidade de saberes dos seus alunos para além do científico advindo do texto resenhado. Expressar-se na realização de um gênero de texto científico, com suas impressões “*é o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico*” (, p. 45) impresso no texto, no livro, na tese, entre outros.

### ‘Fórum apresentação da resenha’

Posteriormente à atividade no ‘Fórum resenha’, conversamos sobre trabalhos acadêmicos e suas características e os alunos realizaram apresentações com sínteses dos textos que haviam lido, conforme Figura 36, a seguir, de apresentação elaborada por uma das alunas.

Figura 36 - Fórum “Compartilhe aqui sua apresentação”



Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=14747>

Para a efetivação deste trabalho, realizamos uma oficina em sala de aula, apresentando possíveis *sites* para criação de apresentações (*Google Drive, Power Point, Slideshare e Prezi*) e *sites* para buscarmos imagens gratuitas (*Pixabay e FreeImages*).


Tornar a resenha uma forma de expressão visual, com vídeos, textos, *links* e imagens, proporciona outro tipo de leitura, que Silva (2014) chama de “leitura sinestésica”<sup>31</sup>, atenta ao mesmo tempo ao que é dito, ao que é mostrado” (p. 19). Nos vários *slides* e cliques da apresentação a estética foi tecida de modo hipertextual e colaborativo, uma vez que foi uma atividade realizada em grupo e compartilhada em rede no ambiente virtual.

<sup>31</sup> Consiste na união ou junção de planos sensoriais diferentes.

### ‘Fórum Comentários sobre o vídeo’

É importante que o ambiente *online*, para além de texto e imagens, produza, crie e apresente materiais audiovisuais. Sob essa ótica, foi disponibilizado um vídeo da série<sup>32</sup> *Cibercultura: o que muda na educação*, do Programa Salto para o Futuro da TV Escola, intitulado *EAD: antes e depois da Cibercultura*<sup>33</sup>, e criado um fórum para que os alunos trocassem ideias sobre o mesmo, como apresentado na narrativa da Figura 37, a seguir:


Figura 37 - EAD: antes e depois da Cibercultura



**Re: EAD: antes e depois da Cibercultura**

Por Márcia Maria de Paula Oliveira - sábado, 17 setembro 2016, 11:47

Eu vi! Entre outros grandes pesquisadores está nossa mestra sendo entrevistada! O vídeo nos coloca a relevância e a dimensão que tomou a educação a distancia e nossa professora nesse sentido destaca mais uma vez a diferença entre EAD e educação *online*, reafirmando a importância da interatividade. Com o surgimento do novo ambiente comunicativo-cultural chamado Cibercultura, nós professores temos obrigação de promover o conhecimento através das redes. Não há mais espaço para o professor "transmissor de informações" e devemos ser mediadores das informações que na atualidade podem e são adquiridas nos mais diversos locais que não apenas na instituição escolar. Devemos entusiasmar e orientar a pesquisa formulando problemas, provocando interrogações e , nesse sentido os ambientes virtuais, como esse AVA, podem ajudar muito! Não precisamos estar presentes fisicamente para termos esse debate, por exemplo, e trocarmos ideias e construirmos conhecimento !



**Re: Comentários sobre o Vídeo**

Por Thainá Souto – quarta, 14 dezembro 2016, 15:37

O vídeo é muito interessante, inclusive vi outras entrevistas da professora Edmea no YouTube, que são ótimas também. Achei importante ela diferenciar o ensino a distância de educação *online*, visto que a maioria das pessoas se confundem e acham que ambos são a mesma coisa. O AVA é um ótimo exemplo de educação *online*.

Por Pamela Dias - quarta, 14 dezembro 2016, 19:50

Edméa lacrando, como sempre arrasando! Tem muito do que trabalhamos nessa disciplina ao longo do semestre!

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=15111>

<sup>32</sup> Site disponível em: <http://culturadigital.br/movimento/2011/06/27/cibercultura-o-que-muda-na-educacao-tv-escola>. Acessado em: 20 de dez. 2017.

<sup>33</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AoR8Bfo4pG4>. Acessado em: 20 de dez. 2017.



Como se pode constatar, após assistirem ao programa, conexões e relações foram tecidas pelos praticantes da pesquisa, estabelecendo *links* cognitivos entre o vídeo e o que estava sendo estudado em sala de aula.

#### **‘Fórum Oficina Cibervídeos audiovisuais na educação *online*’**

Este fórum consiste num dispositivo acionado pela docente-pesquisadora Vivian Martins, para sua pesquisa intitulada “Os Cibervídeos na Educação *Online*: uma pesquisa-formação na Cibercultura”<sup>34</sup>, e que compôs o desenho didático da disciplina. Consideramos relevante apresentá-lo, pois foi a partir dessa atividade que os alunos construíram o primeiro objeto de aprendizagem que viria a compor o desenho didático elaborado por eles nessa pesquisa.

Vivian propôs como atividade para a turma a realização de vídeos, considerando os cibervídeos explorados em sua pesquisa, e apresentados em sala de aula para que os alunos conhecessem e, posteriormente, criassem seus próprios artefatos. Os estudantes realizaram em grupo todo o processo de criação e produção com base nas temáticas ‘Educar com a mídia’, ‘Educar para a mídia’ e ‘Educar por meio da mídia’<sup>35</sup>.

#### **‘Fórum desenho didático e docência *online*’**

Ao final da disciplina, criamos um fórum avaliativo para que os praticantes da pesquisa narrassem os temas abordados, ao longo da disciplina, a respeito da Cibercultura e docência *online*, bem como as experiências vivenciadas com a gamificação no *Moodle*, e o uso do *Facebook* e do *WhatsApp* no processo de aprendizagem. Para Macedo (2015) “o relato da experiência não é equivalente à experiência. Na escrita podemos fazer uma outra experiência singular, na medida em que a escrita da experiência não é apenas relatar” (p.101), haha vista que o processo de lembrar e narrar alguns fatos vivenciados na pesquisa proporciona ao indivíduo uma nova experiência sobre a experiência.

Macedo (2014) afirma que “aprender significa, também, entrar numa dinâmica relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir de forma autorreflexiva, uma imagem de si” (p. 4). Por isso, concomitante às considerações finais sobre temas estudados e a prática vivenciada, os alunos realizaram em sala de aula o preenchimento de um formulário de

<sup>34</sup> Desenho didático disponível em: <http://www.proped.pro.br/>. Acessado em: 14.09.2017.

<sup>35</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.

autoavaliação, mostrado na Figura 38, a seguir, pois é na experiência da formação que o processo de reflexibilidade acompanha o processo de alteração dos sujeitos, enfatiza o autor.

Figura 38 - Fórum avaliativo

**AVALIAÇÃO FINAL**



Olá turma! :)

Nossas aulas chegaram ao fim... Foi um momento único e muito formativo, um semestre atípico devido as dificuldades que a nossa universidade passa, somados a isso toda a conjuntura do Estado do Rio de Janeiro e do nosso Brasil.

No entanto, temos que seguir pois a [#uerjresiste](#) bravamente a tudo o que vem acontecendo e não podemos desistir dela, das nossas conquistas e da nossa formação! Nossa luta está em todos os espaços, no digital em rede, com as redes sociais, na cidade-universidade-ciberespaço.

Como sabem, essa disciplina foi campo de nossas pesquisas e gostaríamos muito da colaboração da turma para a avaliação final do desenho didático criado por vocês como trabalho final. Por isso, pedimos, por favor, que respondam aos fóruns abaixo.

Fórum - Desenho Didático e Docência Online

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=16535>

Macedo (2014) afirma que “aprender significa, também, entrar numa dinâmica relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir de forma autorreflexiva, uma imagem de si” (p. 4). Por isso, concomitante às considerações finais sobre temas estudados e a prática vivenciada, os alunos realizaram em sala de aula o preenchimento de um formulário de autoavaliação, pois é na experiência da formação que o processo de reflexibilidade acompanha o processo de alteração dos sujeitos, enfatiza o autor.

### ‘Chat’ (Bate-papo)

Diferentemente do fórum, que proporciona um tempo maior de reflexão sobre suas respostas, que podem sofrer alterações depois de enviadas, o *Chat* (bate-papo) é um espaço de discussão síncrono, isto é, uma conversação em tempo real na qual todos trocam mensagens textuais curtas, em função de um tema de interesse, e as escolhas linguísticas se aproximam da linguagem espontânea e informal oral cotidiana.

Para Santos (2005; 2014) nos *chats* ocorrem formas de diálogo variadas, pois são “textos emergentes da cultura digital. Os sujeitos da Cibercultura se comunicam na e pela interface, de forma caótica e hipertextual. (...); enfim, diversos arranjos dialógicos podem emergir” (p. 104). No entanto, Silva (2009) e Calvão, Pimentel e Fuks (2014) ressaltam que a interação nos meios de conversação *online*, quando usados no contexto educacional, nem sempre promovem a interatividade e a colaboração, pontuando que a sociabilidade é potencializada quando o *chat* promove o sentimento de pertencimento e vínculos afetivos.

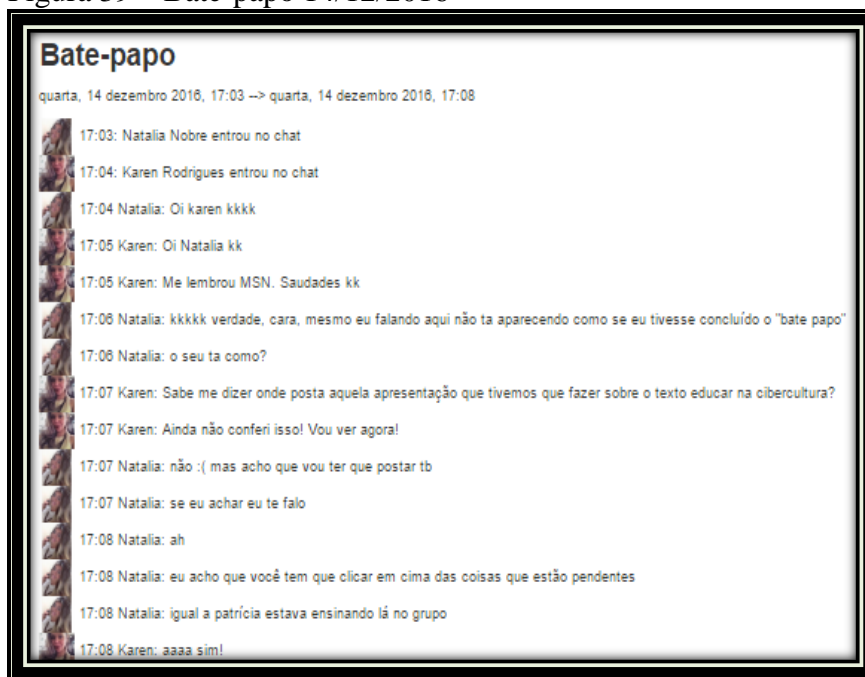
Com leveza e bom humor, motivei os inibidos à participação. Procurei incentivar a participação de quem se distanciava desmotivado, fosse por falta de experiência, fosse pelo mal-estar diante do ritmo ágil, às vezes desordenado, às vezes desviante, da finalidade do encontro, fosse pelo receio de por suas ideias ao crivo do grupo. (SILVA, 2003, p. 65)

Ressaltamos que, ao contrário da maioria dos bate-papos dos aplicativos e redes sociais (*Facebook, Messenger, WhatsApp*), nos quais podemos enviar imagens e vídeos, ainda nas versões atuais do *Moodle*, ele se constitui apenas por mensagem de texto.

Essa interface ficou disponível no AVA da disciplina para aqueles que desejassem entrar e conversar, livremente, com os colegas que estivessem *online*. E para aqueles *off-line*, todas as conversas foram automaticamente gravadas, para que tivessem acesso aos diálogos encerrados.

No exemplo da Figura 39 a seguir, as alunas entraram de modo livre no bate-papo, sem que houvesse um agendamento prévio. Assim, deixar o bate-papo aberto, disponível no AVA possibilitou discussões múltiplas mediadas pelos próprios alunos.

Figura 39 – Bate-papo 14/12/2016



Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/chat/report.php?id=14470&start=1481742210&end=1481742534>

Conscientes da importância de estarmos atentos à motivação dos praticantes, à qualidade da copresença e à aprendizagem dialogada e, efetivamente construída, agendamos, dois dias para conversarmos com a turma sobre as temáticas ‘Educar com a mídia’, ‘Educar por meio da mídia’ e ‘Educar para a mídia’. Participaram do primeiro *chat* 10 alunos e do segundo quatro. Afinal, como nos ensina Freire (1982, p. 30-1),

Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas palavras, numa espécie de narcisismo oral [...], não tem realmente nada a ver com libertação nem democracia.

Entre ‘itinerâncias e errâncias’ próprias de um processo de pesquisa-formação, constatamos que apenas dois encontros com muitas pessoas (50% da turma em cada dia) não foi uma boa estratégia<sup>36</sup>, pois houve pouca participação, dado que o bate-papo não era uma atividade ‘obrigatória’, ainda que uma das intenções pedagógicas de uso do *chat* fosse a vivência, a experiência da turma com essa interface síncrona.

<sup>36</sup> Para Certeau (2014) estratégia é “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”, isto é, “o lugar do poder e do querer próprios”. (p. 93)

#### 4.1.2 Laboratório Virtual no Moodle (criação de desenhos didáticos)

No Laboratório Virtual, juntamente com os estudos teóricos do AVA da disciplina, realizamos o movimento *prácticateoriaprática* com uma proposta de aprendizagem significativa. Os alunos criaram, em grupo, um *desenho didático* a partir dos temas, anteriormente mencionados, e estudados na disciplina, vivenciando a experiência da docência *online* no processo de *aprendizagemensino*.

Sobre a expressão adotada para esse espaço, de acordo com Torres (2002), “o vocábulo laboratório, quando relacionado ao processo de aprendizagem, significa o espaço reservado à experimentação e/ou, também, à experiencição. Um espaço da possibilidade, adiantado, base para o inédito, para a descoberta, para o avanço”. Dessa forma, o objetivo deste laboratório no Moodle era a experimentação dos alunos na produção de desenhos didáticos autorais, de modo interativo e hipertextual, na vivência da docência *online*.

Quanto ao emprego do termo ‘virtual’, para Lévy (1996), é o que existe em potência. Sendo assim, destacamos a importância de promovermos atos formativos, nos quais o aluno tenha a possibilidade de ser autores em potencial, na elaboração de suas atividades, conteúdos e desenhos didáticos, desde sua formação inicial, refletindo sobre o uso das interfaces digitais e exercitando, assim, uma prática pedagógica significativa, relacionando seus conhecimentos prévios aos novos, adquiridos com os estudos teóricos e experiências formativas.

Desde o início do semestre, o laboratório virtual esteve aberto à criação dos alunos. Em sala de aula, apresentamos todas as interfaces disponíveis no Moodle, bem como a sua configuração. Ao vivenciarem a possibilidade de eles próprios criarem as interfaces, tornaram possível uma aprendizagem mais significativa. Por meio das informações obtidas a partir da experiência vivida e compartilhada, obtiveram um alicerce básico na criação dos desenhos didáticos. A Figura 40, a seguir, apresenta a primeira página do Laboratório Virtual.

Figura 40 - Página inicial do laboratório virtual



Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=384>

A atividade final da disciplina *Tecnologias e Educação*, realizada, em grupo, tinha como proposta a criação de um desenho didático no *Moodle* hipertextual, que fosse capaz de agregar várias mídias, pois “os ambientes virtuais agregam uma das características fundantes da *Internet*: a convergência de mídias, ou seja, a capacidade de hibridizar e permutar em um mesmo ambiente várias mídias” (SANTOS, 2014, p, 63).

No total, foram criados sete desenhos didáticos, que refletiram a experiência dos alunos com as interfaces e sua ousadia ao explorarem outras. A seguir, nas Figuras 41 e 42, apresentamos um dos desenhos didáticos criado pela turma, e a narrativa de como esses alunos usaram as interfaces do *Moodle* na sua elaboração.

Figura 41- Desenho didático criado pelo Grupo 2

**GRUPO 2- EDUCAR COM A MÍDIA**

Lidiane Soares, Maria da Guia Ávila, Macia Maria, Renata Linhares

**Por que usar mídias na educação ?**

Com todas as mudanças tecnológicas que acontecem de maneira cada vez mais rápida nos dias atuais , a sala de aula tradicional, agora pode ter sua dinâmica aprimorada com a utilização de mais recursos. Essas novas ferramentas vão permitir uma didática mais envolvente para os alunos e mais interatividade e cooperativismo. Uma vez que essa tecnologia já está integrada ao dia-a-dia das novas gerações, o seu uso trará mais participação e atenção dos alunos , aumentando as suas chances de uma construção autônoma de conhecimentos .

Nesse contexto, urge ue os professores estejam atualizados dessas novas ferramentas uma vez que, a inclusão digital e na cibercultura dos estudantes vai depender de sua prévia formação e preparo. Afinal, professores devem ser mediadores num processo interativo e colaborativo de aprendizagem. O ensino tradicional não perdeu seu valor mas, a linguagem proporcionada pelas mídias tem muito a acrescentar no trabalho pedagógico dos professores.

**Vamos ver como?**



[Para entender mais sobre o uso das mídias na educação, vejam o nosso vídeo:](#)

[TEXTO COMPLEMENTAR AO VÍDEO](#)

Esse pequeno texto complementa o conteúdo apresentado! Não deixem de ler !

[MINI-AULA I](#)

Nessa vídeo, você aprenderá com Lidiane Soares sobre os diferentes tipos de mídias e as mudanças ocorridas com o passar do tempo.

[MINI-AULA II](#)

Nesse vídeo, Marcia Oliveira fala sobre a importância da formação dos professores para a utilização das mídias na educação.

[III FÓRUM- A PATA NADA](#)

Assistam ao vídeo e respondam!



Nesse vídeo constatamos que urge darmos conta das mudanças no mundo para reorientarmos nosso trabalho pedagógico, olharmos de outro modo "o nado da pata".

Você acha que o avanço tecnológico mudou o perfil dos alunos? Como? Como você acredita que o uso das mídias pode auxiliar nessa aproximação de linguagens e facilitar a construção de conhecimento?

[Atividade mini aula I- múltipla escolha](#)

[Atividade mini aula II- múltipla escolha](#)

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=384>

### Interfaces de conteúdo criadas pelo Grupo 2:

1. Rótulo com imagem e texto introdutório;
2. *Link* para o cibervídeo produzido pelo grupo<sup>37</sup>;
3. Inserção de um arquivo no formato *Word* com texto complementar baseado no artigo “Educar na Cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos *online*”<sup>38</sup>, de Marco Silva;
4. Duas páginas com *links* para vídeos do *Youtube*:
  - a. Vídeo produzido pela aluna Lidiane Soares, intitulado “Diferentes tipos de mídia”<sup>39</sup>;
  - b. Vídeo produzido pela aluna Marcia Oliveira, intitulado “A Importância da Formação de Professores”<sup>40</sup>

### Interfaces de Comunicação criadas pelo grupo 2:

1. Fórum ‘A pata nada’ com apresentação do vídeo de Mario Sergio Cortella, cujo nome faz referência à cartilha de Sodré, escrita, em 1957, por Sodré Benedicta Stahl. No vídeo, ele menciona que dos dois anos de idade até os sete anos uma criança já assistiu cinco mil horas de televisão;
2. Criação de dois questionários de múltipla escolha, com as seguintes questões:
  - a. Qual a principal mudança que ocorreu nas mídias e que veio a favorecer a construção real de conhecimento pelos alunos?
  - b. Para que o aluno seja inserido na Cibercultura e saiba utilizá-la, adequadamente, é essencial que o professor... (opções).

<sup>37</sup> *Link* disponível no *Youtube* em <https://www.youtube.com/watch?v=FddY9kw8xTw>. Acessado em: 10.01.2018.

<sup>38</sup> Artigo disponível em [http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao\\_3/3-educar\\_na\\_cibercultura-desafios\\_formacao\\_de\\_professores\\_para\\_docencia\\_em\\_cursos\\_online-marco\\_silva.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf). Acessado em: 10.01.2018.

<sup>39</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QCBKZJqgW0>. Acessado em: 17.01.2018.

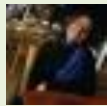
<sup>40</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sPzT48erDqk&t=81s>. Acessado em: 17.01.2018.



## Interatividade promovida pelo grupo 2:


Figura 42 - III FÓRUM - A PATA NADA

III FÓRUM - A PATA NADA



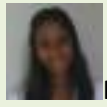
*Márcia Maria de Paula Oliveira - quinta, 15 dezembro 2016, 05:35*

Assistam ao vídeo e respondam!



Nesse vídeo constatamos que urge darmos conta das mudanças no mundo para reorientarmos nosso trabalho pedagógico, olharmos de outro modo "o nado da pata".

Você acha que o avanço tecnológico mudou o perfil dos alunos? Como? Como você acredita que o uso das mídias pode auxiliar nessa aproximação de linguagens e facilitar a construção de conhecimento?



Re: III FÓRUM- A PATA NADA

*Por Paula Fernanda - quarta, 14 dezembro 2016, 19:43*

Esse fórum é muito importante e o vídeo bem explicativo. Na semana da educação também falamos sobre a importância da mídia com os alunos de hoje em dia. As crianças já estão nesse meio virtual o tempo todo e agora é nosso dever proporcionar uma aula dinâmica, utilizando esses recursos da mídia. Não dá para ficar como as aulas de anos atrás somente. Precisamos avançar nas aulas com as tecnologias que temos hoje em dia, para um melhor aprendizado de todos.

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=16477>

De acordo com Macedo (2010a; 2015) o processo de refletir sobre as experiências implica processos de experiências formadoras, articulados a tudo o que aprendemos.

Atualmente, com o uso dos *smartphones* e seus aplicativos, os modos de aprender e mediar os processos de *aprendizagem* ganharam novos contornos. A essas novas formas de aprender e educar mediadas pelos dispositivos móveis, Santaella (2013) chama de 'aprendizagem ubíqua'.

Ressaltamos que o desenho didático elaborado para a disciplina apresenta interfaces que foram experienciadas durante as aulas, e que os materiais e questões abordados se referem aos temas estudados pelos praticantes que, de alguma forma, foram significativos para eles.

## 4.2 Estratégias e práticas no Grupo *Facebook*

Paralelamente à utilização do *Moodle*, em vários momentos, fizemos uso do grupo da turma no *Facebook* para realização de atividades e comunicações (avisos e dicas), principalmente nos momentos em que o AVA não estava funcionando por problemas técnicos decorrentes da falta de verba da UERJ para manutenção do servidor.

O *Facebook*<sup>41</sup> atualmente é a rede social mais usada em todo o mundo. No Brasil, tem se configurando como um espaço de articulação política, envolvendo desde os debates *online* até o compartilhamento de registros e narrativas de mobilizações que ocorrem nas cidades, afirmam Santos e Rossini (2014). Nessa perspectiva, as estratégias que emergem no grupo do *Facebook* favorecem o diálogo entre os seus participantes, que podem expressar suas opiniões quanto ao convívio na sociedade, interagindo e aprendendo uns com os outros. Para os docentes e discentes, constitui um potencial educativo com atos de currículo que favorecem a aprendizagem, promovendo experiências formativas *online*. Quanto ao seu sistema de comunicação:

É interessante notar que alguns estudos que compararam o uso do *Facebook* com sistemas de gestão de aprendizagem, como o *Moodle*, o Blackboard ou o WebCT têm revelado que os estudantes preferem comunicar pelo *Facebook*. (...) e concluíram que a rede fomenta uma participação mais ativa dos estudantes na sua própria aprendizagem, na partilha de informação e na geração de conhecimento. (MOREIRA; JANUÁRIO; MONTEIRO, 2014, p. 31)

Embora o *Facebook* não tenha sido criado para ser um Ambiente Virtual de Aprendizagem, trata-se de um ambiente importante para a prática da docência *online*, das suas possibilidades comunicacionais. O Quadro 6, a seguir, sistematiza algumas potencialidades pedagógicas do *Facebook*, considerando alguns contextos de aprendizagem, sejam eles formais, não formais e/ou pensados de maneira mais ampla.

---

<sup>41</sup>Rede Social criada em 2004 por Mark Zuckerberg.

Quadro 6 - Potencialidades do *Facebook*

CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMAIS	CONTEXTOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS	APLICAÇÕES MAIS AMPLAS
Criação de uma <i>Timeline</i> ou um grupo do <i>Facebook</i> de apoio ao ensino de qualquer disciplina curricular; Criação de um espaço para submissão de trabalhos de casa e para a revisão de conteúdos Estimulo a debates sobre temas da atualidade relacionados com os conteúdos disciplinares Promoção de tutoria e apoio entre pares Partilha de ideias, vídeos e recursos Criação de grupos de escolas para tornar a vida mais fácil aos professores e ao pessoal administrativo	Organização de um clube ou uma equipe desportiva Promoção da integração social de novos alunos Concepção e criação de conteúdos digitais, incluindo Apps Organização de simpósios e conferências para os professores Apoio informal de amigos (gostos) para projetos e outras atividades Divulgação de <i>podcasts</i> para os estudantes e seus pares Criação de grupos privados para professores de escolas, agrupamentos e universidades	Uma ferramenta de comunicação e de difusão com os encarregados de educação e toda a comunicabilidade Possibilita que os estudantes de línguas conversem com outras pessoas de diferentes países Permite uma maior aproximação ao estudante com mais dificuldade através da aprendizagem <i>online</i> Inspiração para o desenvolvimento de competências transversais e enriquecimento pessoal Ensinar competências digitais a jovens e adultos Envolver os jovens em ambientes comunicativos Favorece a socialização e criação de novas amizades por parte dos estudantes

Fonte - Moreira, Januário e Monteiro (2014, p. 32).

Com base nisso, após uma das aulas sobre os artefatos tecnológicos presentes em nossas vidas e de como eles são inseridos nos processos pedagógicos, propusemos uma atividade no grupo da turma, nessa rede.

Para isso, utilizamos como dispositivo em nossa pesquisa-formação multirreferencial, o *Visual Storytelling*, articulado à memória cultural dos alunos. Para Maddalena (2015, p. 2), esse dispositivo constitui “[...] Um fenômeno da cibercultura que se manifesta como uma nova forma de narrar, na qual se integram imagem, narrativa, *hashtag* e localização geográfica no mapa do *App*. Todos esses elementos o compõem”.

Considerando que as histórias narradas ativam nossa imaginação e nossas emoções, e revelam como interpretamos as histórias contadas, cada aluno, a partir de uma fotografia sua com algum artefato tecnológico, deveria narrar sua história e os sentimentos por ela evocados. A seguir, na Figura 43, a narrativa textual e imagética feita por Thainá sobre sua história de vida.

Figura 43 - Contação de histórias de vida

**Thainá Souto**  
2 de outubro de 2016

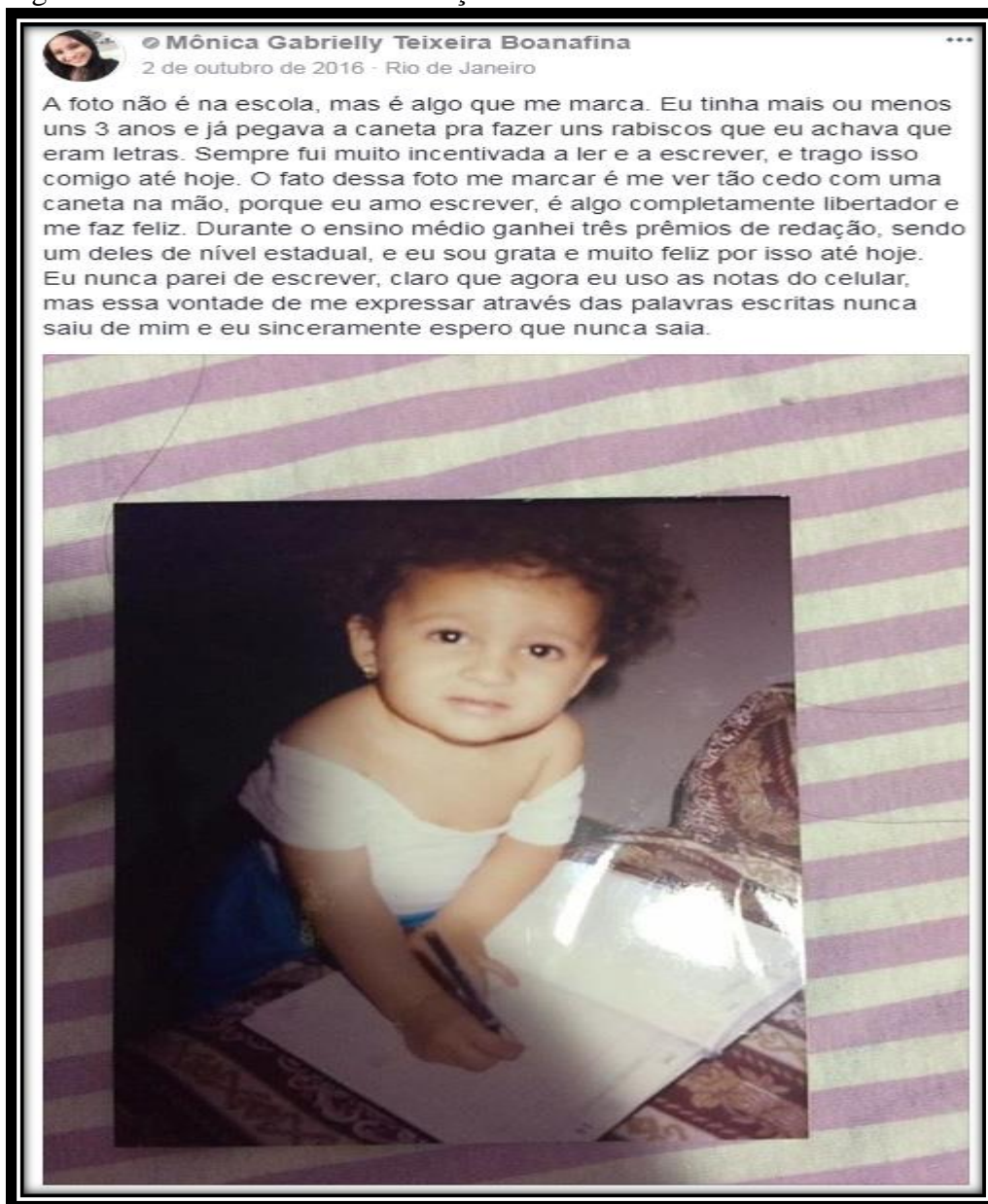
Oi, gente! Essa é uma montagem de fotos do Colégio Nossa Senhora da Penha. Não sabia que eu tinha essa recordação, fiquei surpresa quando achei. Essa menina destacada com um círculo vermelho interagindo com dois gatinhos sou eu com 3 anos de idade. 😊 Eu amava brincar com meus amigos no parquinho de areia, brincar de pique-esconde na quadra, desenhar e adorava o dia em que cada um podia levar seu brinquedo de casa. Também me lembro que todo dia antes da aula tínhamos que formar uma fila indiana pra cantar o hino nacional e fazer orações (eu achava essa parte bem chata kkkkkkk). Outra coisa marcante era o desfile da banda do colégio que ocorria todo dia 7 de setembro. Eu achava lindo e ficava encantada com a variedade de instrumentos musicais. Estudei lá durante 3 anos e depois troquei de escola. Foram bons tempos!



Fonte - <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/?ref=bookmarks> (Grupo fechado)

Mergulhar sobre si mesmo, contar sua história de vida, puxando os fios da memória, em busca do autoconhecimento; deixar emergir as lembranças de uma vida plena de atividades, acontecimentos diversos, encontros, desencontros, situações *formadoras e muitas vezes fundantes*, “é conceber a construção da identidade - ponta do *iceberg* da existencialidade-, como um conjunto complexo de componentes”, sublinha Josso (2007, p. 420). Na Figura 44, trazemos a narrativa de Mônica, sobre sua história de vida e formação.

Figura 44 - História de vida e formação



Fonte - <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/?ref=bookmarks> (Grupo fechado)

O discurso sobre si mesmo é tanto mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade, que se materializa através do corpo, incubador de todas as histórias desta ou de outras vidas: “A foto não é na escola, mas é algo que me marca. Eu tinha mais ou menos 3 anos e já pegava a caneta para fazer rabiscos que eu achava que eram letras”, escreve Mônica.

Essas experiências nos mostram a possibilidade de o sujeito construir conhecimento a partir das coisas que lhes são significativas, dos fragmentos (auto) biográficos, pois também são partícipes dessa construção; é possível para ele, olhar além de si, vivenciar o verdadeiro

sentido do desenvolvimento do ‘ser singular-plural’, percebendo a importância do viver/conviver consigo e com os *outros*, num processo formativo.

Na Figura 45, a seguir, a aluna narra a sua história com o pincel e relaciona o artefato com o seu gosto pela arte.

Figura 45 - Narrativa do *Facebook* – Storytelling



Fonte - <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/?ref=bookmarks> (Grupo fechado)

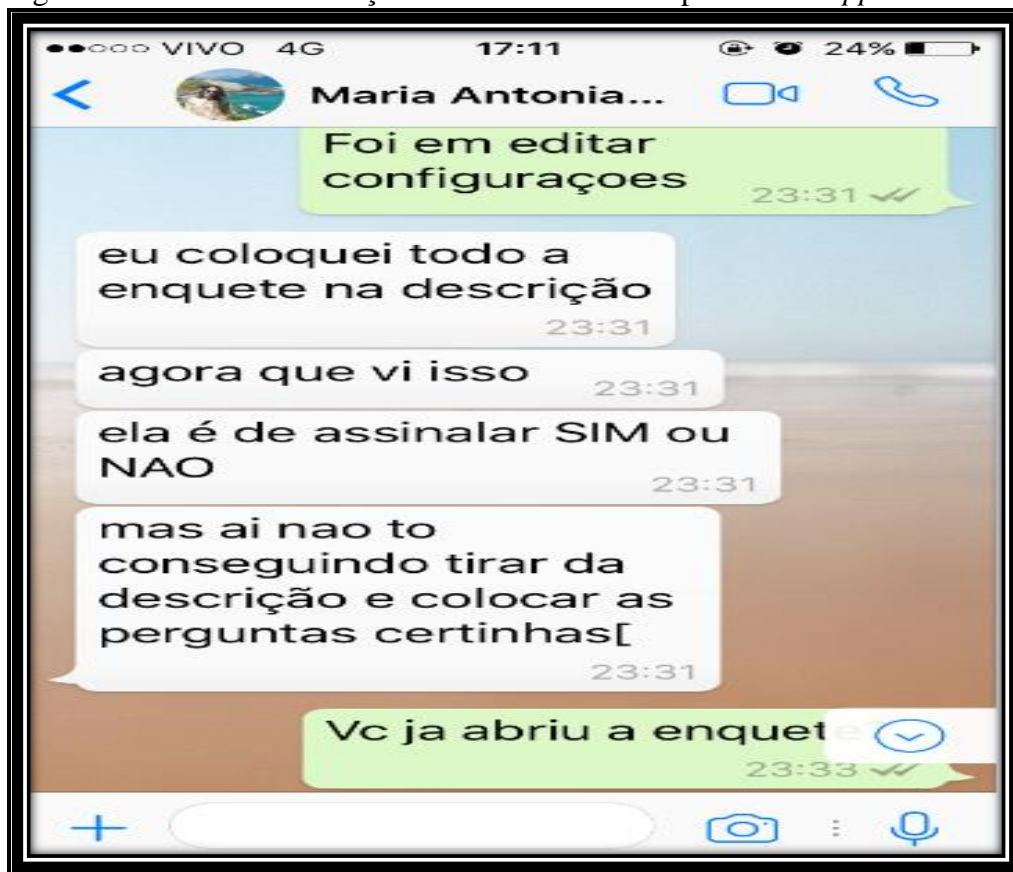
Narrar, criar e recriar histórias digitais implica um processo autoral, no qual a reconstrução das narrativas interpela uma consciência da multiplicidade de linguagens que habitam as redes que, além de trabalhar e fomentar os diversos letramentos, situa o narrador (estudante ou professor) no aqui e agora da sua experiência narrada, interpelando-o como sujeito da sua própria fala.” (D’ÁVILA; MADDALENA, 2015, P. 224).

Ao narrar sobre si mesma, a aluna busca sentidos, significados e representações marcados pela experiência, revela o que ficou em sua memória, lembranças passadas de pessoas, objetos e lugares, entre outros. Isso nos faz refletir sobre diversidade de formas de narrar na Cibercultura, possibilitada pela linguagem hipermídia.

### 4.3 Estratégias e práticas no Grupo *WhatsApp*

O uso do *WhatsApp*, como já mencionado no Capítulo 1 - um *App* de conversas *online*, permitiu a criação de um grupo da turma no aplicativo e facilitou a mediação para elaboração dos desenhos didáticos, conforme mostra a Figura 46.

Figura 46 - Mediando a criação do desenho didático pelo *WhatsApp*



Fonte - Print da tela de conversa com Maria Antónia no *WhatsApp* da autora

Para Santaella (2013), “os aparelhos móveis facilitam e instigam a constituição e coesão de grupos informais de interesses e preocupações comuns [...]. Assim, quando uma dúvida surge a respeito de alguma informação, o grupo entra em sinergia, criando-se um processo de aprendizagem em grupo” (p. 292). O uso do *WhatsApp* na disciplina, dada a sua conectividade, intensificou a colaboração e a interatividade entre a turma. Desse modo, sempre que os praticantes precisavam tirar dúvidas, compartilhavam dilemas e informações sobre a disciplina, num processo de mediação partilhada em mobilidade.

A seguir, na Figura 47, uma síntese das estratégias e práticas educacionais exploradas durante a pesquisa, mediante o uso do *Moodle*, do *Facebook* e do *Whatsapp*.

Figura 47 - Estratégias e práticas educacionais com o uso do *Moodle*, do *Facebook* e do *Whatsapp*.



Fonte - Elaborada pela autora



## 5 CONSTRUINDO SENTIDOS COM AS NARRATIVAS DOS PRATICANTES: NOCÕES SUBSUNÇORAS EMERGENTES

Pusemo-nos a destrinchar o processo da vida com nossas tesouras de pesquisa. Fomos do organismo para o órgão, do órgão ao tecido, do tecido à célula, até chegarmos à molécula de DNA em seu ambiente celular. Continuamos a picotar. Decompusemos o DNA. Decompusemos o ambiente. Com surpresa, descobrimos que a vida desapareceu. Para onde ela foi?<sup>42</sup>

*Joseph Schwartz*

No processo de pesquisa decompomos e esmiuçamos nosso objeto na tentativa de desvelarmos seus sentidos e significados. Para isso, organizamos nossas ideias para narrar nossas experiências formativas.

Macedo (2009) advoga que compreender a compreensão não é tarefa das mais simples para um pesquisador das qualidades humanas. Consiste num ato inerente ao ser humano e tem relação com seu tempo, com sua cultura e suas experiências; isto é, a compreensão advém dos referenciais e vivências do pesquisador. Sob essa ótica, buscaremos, neste capítulo, compreender e construir sentidos a partir das narrativas dos praticantes culturais, organizando-as em noções subsunçoras.

As noções subsunçoras “são as categorias analíticas frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa”, ressalta Santos (2005, p. 153). Na pesquisa-formação, o pesquisador cria estratégias e ambiências para a produção de dados que serão produzidos pelos praticantes da pesquisa.

Para Ausubel, 1968 (*apud* MOREIRA; MAZINI, 1982), o subsunçor pode ser um símbolo, um conceito ou uma proposição que o sujeito já detém em sua estrutura cognitiva, e que serve como aporte para que interaja com e/ou associe as novas informações, de modo que elas se tornem para ele significativas.

Na pesquisa-formação com os cotidianos, essas noções não são previamente ‘categorizadas’ pelo pesquisador. Emergem, com e pela prática, quando de sua relação com os praticantes culturais e o aporte teórico escolhido para embasar seu estudo, sendo atualizadas

---

<sup>42</sup>Citação disponível em: <https://pt.scribd.com/document/78243802/abordagem-multireferencial>. Acessado em 02.02.2018

sempre que uma nova informação se ancora em conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito e um novo conceito é significado, afirmam os autores.

A seleção consciente e criativa das noções subsunçoras requer, segundo Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), a mobilização das competências teórico-analíticas e hermenêuticas do pesquisador, que garanta a não fragmentação das análises dessas noções. Isso implica operações cognitivas, tais como: estabelecer a distinção dos fenômenos em elementos significativos e não significativos, examinando-os, minuciosamente; codificar os elementos avaliados; agrupar esses elementos, criando categorias analíticas – noções subsunçoras; sistematizar o conjunto, em forma de texto; relacionar/conectar as noções subsunçoras e seus elementos, re (interpretando) o fenômeno estudado.

Com efeito, na vivência da pesquisa-formação na Cibercultura, na qual educação e etnometodologias se entrecruzam, resultando etnométodos pedagógicos, foi possível reconhecer as interações sociais que se instituía, potencializadas pelo uso de estratégias e dispositivos diversos que permitiram não somente acompanhar a dinâmica e evolução dos conceitos subsunçores e da aprendizagem significativa do pesquisador, construindo sua autoria ao empreender sua análise, por meio da descrição, da interpretação e da compreensão do *outro* e de seu modo de *conhecerfazersentir*.

O uso intensivo do Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina e do Laboratório Virtual, bem como do grupo da turma no *Facebook* e no *WhatsApp*, propiciaram o surgimento de conversas, debates e narrativas diversas, apresentadas de forma oral, textual e imagética, que constituíram fontes valiosas de interpretação; o que, na visão de Macedo (2006, p. 142) tende a vivificar, a vitalizar o conhecimento, pela possibilidade de questionar e refletir na relação dialógica teoria/empíria.

A seguir, apresentamos as noções subsunçoras que emergiram nesta pesquisa ao transversalizarmos empíria, teoria e nossa própria autoria.

### **5.1 Fórum como Espaço de Discussões Colaborativas na Formação Docente**

Certeau (2014), em seus estudos sobre os cotidianos, estabelece a distinção entre lugar e espaço. Para o autor, o lugar é aquele configurado como uma posição segundo a qual cada um ocupa a sua; lugar indica uma posição de estabilidade. Os espaços, por sua vez, são constituídos pelas ações dos sujeitos; isso é, implicam movimento nesses lugares.

Nessa perspectiva, a participação num fórum de discussões não se resume em ocupar um *lugar* em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, mas habitá-lo, efetivamente. O fórum

de discussões enseja movimento, deslocamento, algum desconforto e descobertas que colaboram na formação dos que ali narram suas expectativas, memória, experiências e dúvidas, exercitando o diálogo, a interatividade e a colaboração.

Para Santos (2010) com o ciberespaço “as redes digitais permitem que estejamos em vários espaços, partilhando sentidos. (...) que cada singularidade possa se conectar e emitir mensagens” (p. 36). Desse modo, os movimentos de discussões quando se está no ciberespaço têm o seu potencial de movimentação consubstancialmente ampliado. No entanto, a participação nesse espaço demanda organizar o pensamento, mediante leituras adequadas, pesquisas, resgates dos conhecimentos já consubstanciados, entre outras formas de busca, para que a aprendizagem se torne significativa. Nas discussões e reflexões proporcionadas pelo fórum, o praticante submete suas colaborações à crítica coletiva, podendo agregar novos aspectos ao seu conhecimento sobre o assunto discutido. Das trocas que surgem, a reflexão é favorecida pela comunicação textual, e pelo meio assíncrono. Essas características auxiliam a valorização do entendimento dos significados, e não apenas das expressões (VYGOTSKY, 1987), em benefício do aprofundamento crítico e em detrimento da superficialidade. Aparici e Acedo (2010) destacam ainda três características para as relações de colaboração: interatividade, sincronia da interação e negociação. Para os autores a interatividade incentiva o desenvolvimento crítico e a reflexão mútua, a sincronia da interação que se refere ao tempo de retroalimentação do diálogo entre as partes; e a negociação necessária para o consenso e a conversação.

Dessa forma, interagir com os conhecimentos e com as pessoas para aprender é fundamental, na medida em que esses conhecimentos podem ser permanentemente reconstruídos e reelaborados (KENSKI, 2002). Assim, a discussão colaborativa constitui o incentivo à participação e ao compartilhamento de saberes que propiciam reflexão e alteração na relação conosco e com o *outro* nos mais variados espaços. Para Gomes (2010), a participação dos alunos nos fóruns “é um dos elementos essenciais na promoção de atividades de discussão e de construção coletiva do conhecimento” (p. 324).

Corroboramos o pensamento de Torres (2002) quando afirma que não basta criticar os processos de formação docente em relação à falta de atualização teórica e prática, ao excesso de disciplinas, à formação conteudista dos professores e às dificuldades com o uso das tecnologias digitais. É preciso pensar na problemática educacional como um todo.

Com efeito, reconhecemos que a complexidade, como princípio regulador do pensamento e da ação, exige que a formação docente seja pensada a partir de um processo de natureza transdisciplinar, integrado e articulado a outros processos e dimensões envolvidas.

Isso demanda abrir-se ao novo, trazendo para si o ‘sentimento do mundo’ (ALVES, 2008a); o que requer atenção redobrada e questionamento constante, para ir muito além do olhar que vê, incluindo sentimentos, sentidos e atitudes de compartilhamento, de cooperação, de colaboração, entre outros.


Considerando as características do fórum como espaço propulsor de discussões colaborativas na formação docente, apresentamos, a seguir, três exemplos de conversação no AVA, que contribuíram para a autoformação dos praticantes culturais (apropriação do sujeito de sua própria formação, por meio de um processo de reflexão acerca de seus percursos pessoais e profissionais); para a heteroformação (formação do sujeito em sua relação com o *outro*) e para a ecoformação (formação por meio das coisas - saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias, entre outros, e de sua compreensão crítica (PINEAU, 2006).

#### 5.1.1 Fórum como espaço de autoformação

A autoformação, diz respeito à dimensão da evolução da consciência humana; a possibilidade de o sujeito tomar as rédeas da vida nas próprias mãos; com vistas à conquista de sua autonomia pessoal, intelectual e moral. Como dimensão constitutiva da formação do professor, produz um sentido coerente ao longo de toda a vida, por meio das múltiplas interações com o *outro*, presentes nas dimensões existencial, experimental e didática que compõem a vida do formador e que o liga ao seu contexto. Portanto, a autoformação não consiste numa prática educativa, “mas uma ação reflexiva sobre o tema da sua formação em uma abordagem abrangente para construir autoconhecimento e desenvolvimento” (CLÉNET, 2006, p. 5 *apud* ANDRADE, 2011).

No Fórum Diário, destinado ao compartilhamento das narrativas sobre as aulas de Tecnologia e Educação, foi possível identificar, nas narrativas dos praticantes, aspectos relacionados ao processo de autoformação, como exemplificado, a seguir:

Figura 48 - Transcrição das mensagens trocadas no fórum de discussão do diário do dia 08/09/2016



**Diário - 08/09/2016**  
por Thuany Nascimento

Diário de aula

Na quinta-feira, o início da aula começou com o debate sobre o diário de aula de uma colega de classe, em que os alunos fizeram sugestões e críticas construtivas sobre o resumo abordado. Uma das sugestões feitas, foi teorizar os termos discutidos durante a narração. Um exemplo usado foi o *moodle*, que é uma sala de aula virtual onde o aluno tem a possibilidade de acompanhar as atividades do curso pela internet, que pode ser complementada com aulas presenciais ou hibridamente, que é uma mistura de aulas presenciais com aulas a distancia.

Em seguida, a professora fez perguntas comparativas para diferenciar um termo do outro. A primeira pergunta feita foi qual era a diferença entre plataforma e o Ambiente Virtual de Aprendizagem. A diferença entre ambos, é que a plataforma seria só o programa, já o AVA é o programa habitado pelas pessoas com suas autorias e inteligência. Um exemplo usado, foi o *facebook*, pois se não tivesse ninguém o habitando, seria uma plataforma. Mas a partir do momento que existem pessoas interagindo, negociando sentidos, compartilhando notícias, o *facebook* deixa de ser uma plataforma e se torna uma rede social ou até mesmo um ambiente virtual de aprendizagem.

A segunda comparação foi entre a internet e o ciberespaço. A internet consiste em uma infraestrutura, pois apresenta todo um conjunto de programas, sistemas, informática etc. Enquanto no ciberespaço tem seres humanos habitando esse espaço, fazendo política, ensinando, aprendendo e produzindo. A terceira comparação foi entre interação e interatividade. A interatividade permite que as pessoas procriem conhecimento, intervindo fisicamente na mensagem em debate. Já na interação essa intervenção física pode não acontecer.

Após essas explicações, o desenho didático foi o assunto da vez. O desenho didático ou projeto, é a disposição dos conteúdos e atividades de aprendizagem. Foi adiantado que primeiramente os alunos vivenciariam a experiência como alunos *online* e depois vivenciariam como professores *online* criando conteúdos e atividades em uma apresentação de grupo, o que particularmente me deixou muito interessada e curiosa.

Logo após, juntamente a professora com os alunos começaram a falar sobre a interface. A interface, como o próprio nome já diz, permite o encontro de faces, seja virtualmente ou fisicamente. Existe a interface de conteúdo, que esta muito mais a moda da educação a distância, pois são aqueles locais dentro da plataforma que se posta textos, vídeos, animações, áudios e conteúdos. Já a interface de comunicação é quando os conteúdos são postados para o aluno acessar e posteriormente realizar uma tarefa sobre o conteúdo ou debater em sala de aula.

Por fim, a professora ensinou a fazer um roteiro de resenha em alguns passos. Mas antes de falar do passo a passo, vou citar rapidamente a pirâmide informacional que a professora comentou. Começando a falar sobre base da pirâmide, nela se encontra os dados, que são os rastros de tudo que nós deixamos. No meio dela, esta a informação, que é a seleção dos dados adquiridos dando importância a eles, ou seja, é um dado com significado. E no topo da pirâmide, esta o conhecimento, que é quando a informação é transformada em conhecimento sendo este produzida pelo sujeito, tendo sua autoria. Mas voltando para o roteiro de resenha, o primeiro passo é pesquisar sobre o autor do

texto, saber qual o seu contexto de produção, onde ele atua profissionalmente entre outras. O segundo passo é trazer a problemática do texto, ou seja, falar sobre o que desagrada o autor e o que o motiva a escrever sobre o tema. O terceiro passo, é falar qual é o tema e o argumento principal do texto, relatando de que forma o autor lida com a problemática do mesmo. O quarto passo é relatar as críticas que o leitor, no caso, a gente, faz ao texto com base em argumentos significativos dialogando com outros autores. Por último, deve-se deixar claro a que público você recomenda o texto que resenhou. Enfim, essa aula ajudou muito a esclarecer conceitos. E além disso, iluminou nossos caminhos para ler de uma forma muito mais produtiva e resenhar da maneira correta.

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

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



**Re: Diário - 08/09/2016**

por Thainá Souto - segunda, 19 setembro 2016, 21:54

Seu diário foi incrível! Foi inspiração para o meu.

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



**Re: Diário - 08/09/2016**

por Thuany Nascimento - quinta, 22 setembro 2016, 19:37

nossa, que responsabilidade heim? haha, muito obrigada amiga!

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



**Re: Diário - 08/09/2016**

por Alexandra Barbosa - quarta, 21 setembro 2016, 01:48

Olá Thuany! :)

Como as suas colegas relataram seu diário ficou incrível. Foi lindo escutar a sua narrativa. Você conseguiu fazer uma excelente síntese da aula. Ao final teremos sem duvida uma boa memória dos acontecimentos da aula.

Todos esses conceitos ajudarão na participação nos outros fóruns. Tentem responder ao outro fórum utilizando esses conceitos da aula, ok?! Um abraço!

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



**Re: Diário - 08/09/2016**

por Natalia Nobre - quinta, 22 setembro 2016, 00:42

Ficou ótimo Thu. inspiração e modelo para os outros diários de aula!

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

**Re: Diário - 08/09/2016**

por Talita Henrique de Lima – quinta, 22 setembro de 2016, 02:52

Amei o seu diário.

Me ajudou muito para lembrar o que foi estudado em sala!!

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



**Re: Diário - 08/09/2016**

por Yasmim Cardoso - quinta, 22 setembro 2016, 13:44

Ótimo diário!! Com certeza ajudará nos estudos da nossa disciplina.

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



**Re: Diário - 08/09/2016**

Por Maria da Guia Avila do Nascimento - quinta, 22 setembro 2016, 20:21  
 Thuany, parabéns por seu diário. Me ajudou muito a entender a aula do dia 8, pois faltei, e a narração da aula foi perfeita ao meu entender. Show!

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Diário - 08/09/2016**

Por Karen Moura - domingo, 25 setembro 2016, 13:01

Deu uma aula em forma textual! rss

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=4097>

Como se pode observar na Figura 48, a aula do dia 08/09/2016 foi postada no fórum por Thuany, em 17/09/2016. Isso significa que para transformar suas anotações sobre a aula em uma escrita mais elaborada, a aluna teve certo tempo para refletir sobre a memória do que foi vivenciado. Para Lemos (2003) “o tempo real pode inibir a reflexão, o discurso bem construído e a argumentação” (p. 13). Desse modo, o fórum, como interface assíncrona, proporciona esse tempo necessário à reflexão e à elaboração do texto.

No início de sua narrativa sobre a aula anterior Thuany diz: “*O início da aula começou com o debate sobre o diário de aula de uma colega de classe, em que os alunos fizeram sugestões e críticas construtivas sobre o resumo abordado. Uma das sugestões feitas foi teorizar os termos discutidos durante a narração*” (grifo nosso). Em nossa avaliação, na tentativa de atender à sugestão para ‘teorizar’ os termos que surgiam na narrativa dos diários, a aluna procurou sintetizar os conceitos abordados na aula; o que aguçou a sua autorreflexão crítica e ativa. Para Semedo (2013), os diários têm sido também compreendidos como estratégia de aprendizagem reflexiva, aperfeiçoando, apoiando a reflexão sobre os temas e as atividades, e a prática reflexiva, o processo subjetivo do sujeito, como prática cotidiana. Nessa perspectiva, os diários possibilitam a reflexão-na-ação, evidentemente conjugada com os espaços de encontro e com as práticas no ‘mundo real’, assevera a autora. Para a autora, essa prática:

Produz documentação, cria registros que podem posteriormente ser utilizados em reflexões e investigações; é flexível e permite diferentes abordagens; permite explorar diferentes relações e, portanto, produz análise, que pode ser utilizada para a autoaprendizagem ou mesmo para a aprendizagem colaborativa, e é, não tenhamos dúvidas, um recurso de aprendizagem para a vida: para a vida profissional e pessoal. (p. 337)

Sendo assim, o diário como espaço de memória reflexiva pode ser instrumento de autoformação para aquele que o escreve.

Os alunos que leram o diário de Thuany mencionaram como a narrativa do diário de aula contribuiu para que eles compreendessem melhor alguns assuntos, uma vez que, ao

narrar, o aluno explica a seu modo como a aula ocorre, interpretando-a, como disse Karen Moura: “*Deu uma aula em forma textual ! rrs parabéns*”.

Para outros, o diário parece ter servido apenas como lembrança do ocorrido como podemos perceber na narrativa de Talita Henrique “*Amei o seu diário, me ajudou muito para relembrar o que foi estudado em sala !*”. Entretanto, para Pineau (1988) “a autoformação da pessoa é entendida como a construção de um sistema de relações pessoais com estes diferentes espaços” (p.7), isto é “o espaço corporal, ao mais afastado (aparentemente), o espaço metafísico, passando pelo espaço *habitat*, pelo espaço dos próximos (família, amigos), pelo espaço vizinhança, pelo espaço social e pelo espaço físico-cósmico” (*Idem*). Quando relembrada pelo olhar do *outro* e em outro espaço que aquele vivenciado quando a aula aconteceu, a experiência é outra, não sendo apenas uma ‘lembrança’, mas um reviver na sua relação com o *outro*.

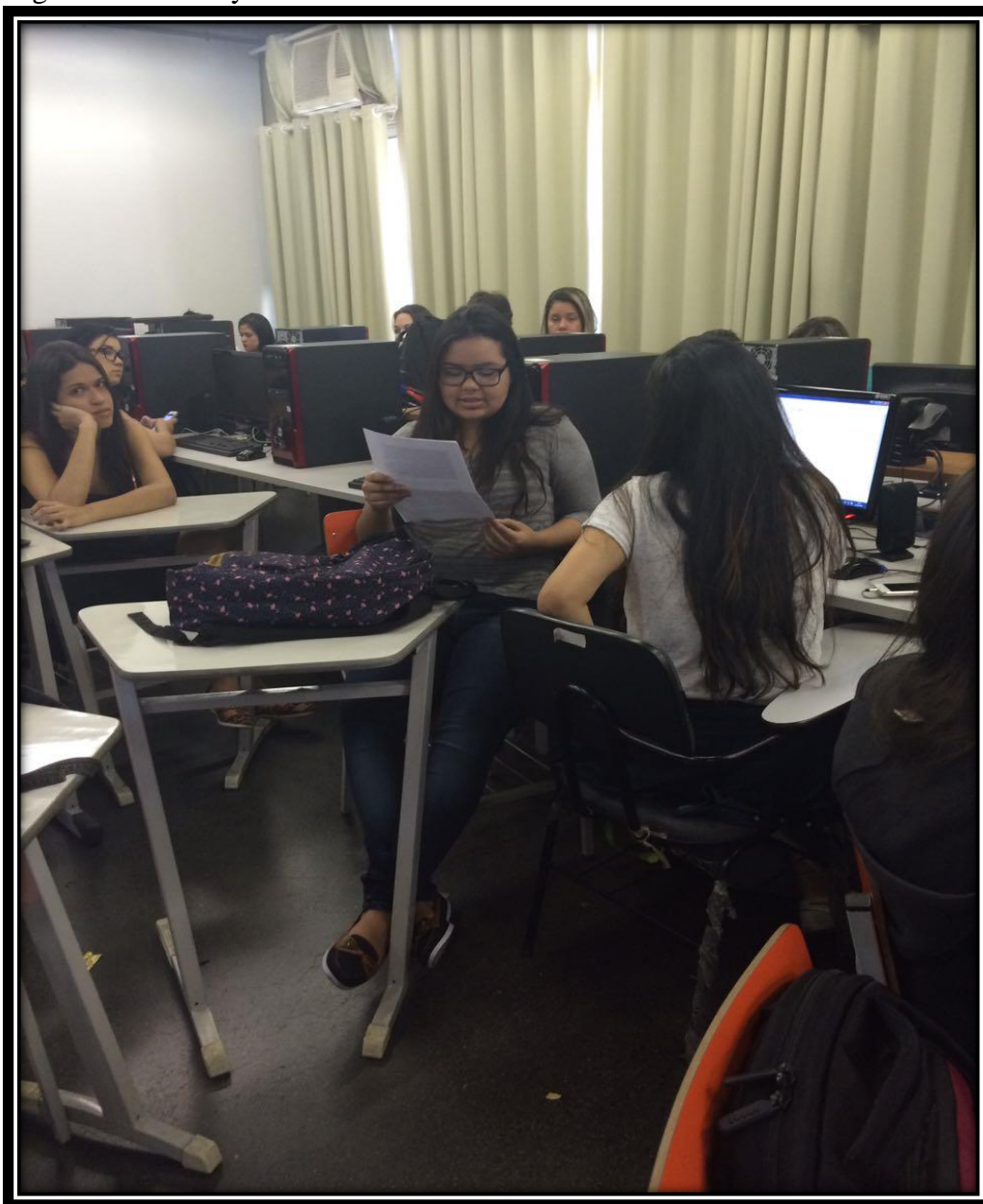
Dada à característica do fórum, todas as mensagens ficam guardadas, sendo possível o seu resgate sempre que necessário. Alguns que não foram à aula puderam resgatá-la pela memória do diário, como afirma a aluna Maria da Guia Ávila: “*Thuany, parabéns por seu diário. Me ajudou muito a entender a aula do dia 8, pois faltei, e a narração da aula foi perfeita ao meu entender. Show!*”.

Para Macedo (2010) “vários dispositivos pedagógicos e de pesquisa envolvendo a formação podem incentivar e criar condições para que a autoformação tenha a reflexão crítica como um dos seus fundamentos, como por exemplo, a pesquisa-formação, as práticas reflexivas como a (auto) biografia formativa, as narrativas de aprendizagem e formação, etc..” (p. 70). Dessa forma, o fórum diário oportunizou a reflexão sobre o vivido, e ao vivenciá-lo, como memória reflexiva, oportunizou a autoformação.

O aspecto colaborativo dessas narrativas para a formação se encontra no compartilhamento daquilo que poderia ser entendido como algo pessoal - o diário, e na possibilidade de debate sobre ele, em sala de aula, pois todos os diários postados no fórum também eram lidos durante as aulas presenciais, como sugere a Figura 49.



Figura 49 - Thuany lendo o seu diário em sala de aula



Fonte - Acervo da autora

### 5.1.2 Fórum como espaço de alteração – heteroformação

A heteroformação, fortemente relacionada à autoformação, diz respeito às aprendizagens adquiridas nas relações dialógicas. Dado que a aprendizagem consiste num fenômeno relacional e acontece sempre num ambiência de diversidade, é necessário o reconhecimento do *outro* em formação. Nessa perspectiva, é preciso que aceitemos o múltiplo, pois o cotidiano é tecido por caminhos que se entrecruzam, interdependem-se e se inter-relacionam; o que implica incorporar a parte e o todo de cada expressão individual, assumindo o diferente e o heterogêneo, tendo em vista desvencilhar-se dos espaços de ritos

dispensáveis e de repetições e processos equivocados (AMARAL, 2014). Esse processo de criar e recriar a vida, a educação e a formação possibilita-nos vivenciar a alteridade; ou seja, produzir alterações em si, no/com o *outro* e no mundo, no qual os saberes estão sendo tecidos e atitudes e sentimentos estão sendo experienciados pelos sujeitos. Dessa forma, essa dimensão da formação traz em seu bojo a noção de que a experiência do *outro* pode ser formadora.

No “Fórum Educar na Ciberultura”, percebemos, em algumas narrativas, que a criação e o compartilhamento das resenhas sobre o texto geraram reflexões sobre a formação docente, no que se refere ao impacto das tecnologias.

Figura 50 - Transcrição das mensagens trocadas no fórum de discussão Educar na Ciberultura



**Educar na Ciberultura**  
por Karen Moura - domingo, 25 setembro 2016, 16:04  
[Resenha do texto de tecno.docx](#)

Olá , boa tarde ! Achei interessante, com muitos temas englobados e até com uma "mini ajuda" de conceitos básicos de como se dar esta prática *online*.  
Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Educar na Ciberultura**  
por Shênia Mineiro Martins - domingo, 25 setembro 2016, 17:12

[resenha Shênia.pdf](#)  
Estou adorando ler as resenhas dos meus colegas. São tantos olhares que percebemos as multiplicidades de textos em um só. Eis a minha. Bjs  
Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Educar na Ciberultura**  
por Márcia Maria de Paula Oliveira - sábado, 17 setembro 2016, 11:26  
[resenhatecnologias.docx](#)

Achei esse texto importantíssimo pois destaca a importancia, ou mesmo essencialidade, para nós, futuros pedagogos e professores de sermos reflexivos e estarmos em constante atualização para que efetivamente sejamos capazes de mediar uma educação libertária para nossos alunos nessa cena sócio-técnico-cultural. Além disso, o texto ainda nos mune de ferramentas essenciais a serem desenvolvidas para que sejamos melhores profissionais no mundo do híbrido cidade-ciberespaço e da ciberultura.

Enfim, fica claro que nosso papel como pedagogos é , além de estarmos atualizados promovemos o acesso e a formação digital uma vez que se há uma separação entre cidade e ciberespaço temos a exclusão sociodigital dessas pessoas.  
Em anexo está resenha do texto.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Resp](#)



**Re: Educar na Ciberultura**

por Alexandra Barbosa - domingo, 18 setembro 2016, 23:00

Olá Márcia!

Obrigada pelo seu retorno. Acho que você conseguiu sintetizar bem o texto, parabéns! Sem dúvida o que precisamos é de uma educação para além do acesso, porque ter acesso não significa estar incluído. Não basta o professor ter um Smartphone, ele precisa fazer o uso cidadão do smartphone, o que importa realmente é o uso que ele fará do dispositivo. Educar na Ciberultura não é dar links para que seu aluno acesse, por exemplo. É fundamental o diálogo e a mediação do docente nesse processo.

Na aula a professora Edmea, falou do termo "ferramenta" como sendo a extensão do músculo, por exemplo, um óculos que usamos para enxergar melhor. Preferimos usar o termo interface/dispositivo, como sendo uma extensão da mente, acionamos dispositivos e usamos interfaces que nos levam, a conversas, debates, reflexões etc.

No quarto desafio o Professor Marco fala sobre essa questão da "ferramenta":

*"Inicialmente, o professor precisará saber diferenciar 'ferramenta' e 'interface'."*

É importante perceber essa diferença, você conseguiu perceber?


Além dessa questão entre ferramenta e interface. Você consegue encontrar outra no texto?

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



**Re: Educar na Ciberultura**

por Yasmim Cardoso - terça, 20 setembro 2016, 20:07

 Resenha.docx

Boa noite!!

Segue em anexo a resenha sobre o texto "Educar na Ciberultura: desafios à formação de professores para docência em cursos *online*".

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



**Re: Educar na Ciberultura**

por Alexandra Barbosa - quarta, 21 setembro 2016, 02:03

Obrigada por postar sua resenha Yasmim! Estou realizando a leitura para comentarmos sobre ela.

Um abraço!

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



**Re: Educar na Ciberultura**

por Alexandra Barbosa - quinta, 22 setembro 2016, 00:06

Yasmim, gostei bastante da sua resenha, mesmo em apenas uma página você conseguiu trazer narrativas que mostram a essência do texto, acho que em alguns pontos você poderia ter até falado mais, ele traz muitos conceitos: interatividade, interface, ambiente virtual de aprendizagem, docência *online* etc, mas no contexto geral quem nunca leu, por exemplo, o texto consegue ter uma noção.

Quanto a repetição, as vezes se faz necessária, pra você não, mas talvez para outro a repetição torne o texto mais claro e seja importante. Mas a crítica é sempre bem vinda.

Qual ponto que você achou que ele foi mais repetitivo?

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



**Re: Educar na Cibercultura**

por Izamara Cinquinis - sexta, 23 setembro 2016, 15:06

Achei que o texto serviu bem para um teste de reflexão. Haja vista que eu tenho um pouco de resistência quanto as metodologias de ensino digitais (AVA, Ead etc), logo, me fez pensar sobre o fato de que terei que me adaptar.

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Educar na Cibercultura**

por Alessandra Barbosa - sábado, 24 setembro 2016, 00:30

Sim Izamara, ele nos faz refletir sobre qual o nosso papel e quais os desafios para o professor diante desse cenário próprio da Cibercultura.

Vou lhe confessar uma coisa, no inicio da minha graduação eu nao era muito atenta com as coisas relacionadas à tecnologia, até que fiz o concurso para a Uerj e fui lotada no Laboratorio de Tecnologias e aí eu fiquei me perguntando: Meu Deus, o que vou fazer num laboratório de tecnologia?! rs e tive que aprender como atuar como pedagoga nesse ambiente, tive muitas dificuldades no inicio, a começar pelo *Moodle*, que tive que aprender a mexer, mas hoje é uma área que gosto muito e não me vejo mais atuando em um cenário diferente. Pode até ser que você ao se formar não vá atuar diretamente com Educação *online*, mas isso vai estar presente no seu cotidiano, porque as crianças/adolescentes irão falar sobre jogos *online*, redes sociais, *whatsapp* etc e é importante que você saiba lidar com isso e possa pensar em propostas pedagógicas que se aproximem do universo Cibercultural atividades com uso do blog, com uso de videos no youtube, com grupos no *facebook*, grupo no *whatsapp* etc etc

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Educar na Cibercultura**

por Maria Antonia Guimarães - sexta, 23 setembro 2016, 23:20

O assunto abordado no texto de Marco silva é de extrema importância,visto que expõe de forma objetiva a restrição que muitos professores ainda hoje tem ao mundo cibernético nas salas de aula,Marco fala sobre a necessidade da Educação estar concatenada com a tecnologia,e o professor como ser mediador dos saberes estar atualizado e o pôr em pratica,largando consigo certos preconceitos,achei muito interessante esta leitura pois implica em uma reflexao positiva sobre a inserção do aluno a essa Cibercultura,mostrando as melhorias que essa Inserção acarreta tanto ao docente quanto ao discente.

Segue abaixo minha resenha:

O texto De Marco Silva, sociólogo e doutor em educação, traz à tona a questão da ausência da Cibercultura na formação educacional. Para desenvolver sua crítica sobre a falta de inclusão sociodigital nas escolas o autor explicita sobre o pensamento retrógrado e preconceituoso que muitos professores carregam negando a realidade atual, que como o autor comenta não é mais centralizado aos meios de comunicação em massa clássicos como TV e rádios, a internet hoje é o principal meio de comunicação/informação entre as pessoas.

Marco ressalta a necessidade que há da escola como ambiente educacional proporcionar inclusão dos alunos neste meio digital, visto que a internet abre um amplo leque de informação e principalmente nos dias atuais o contato com o digital tem sido constante, portanto, cabe ao professor um posicionamento de capacitação e preparação para gerar bagagem para que seja possível a integração da internet ao universo educativo possibilitando assim que (como de exigência da Cibercultura) haja circulação de conhecimentos entre os alunos. Negar esse contexto que vivemos dentro da escola também

é uma forma de exclusão sociodigital. Entende-se que o autor lida com a problemática mostrando o quão intrínseco é para que haja a Cibercultura a inserção da escola nesse ciberespaço juntamente com o professor, criando conseqüentemente, o ambiente para a ampliação de repertório do aluno. Vale ressaltar que em concordância com a questão abordada por Marco Silva, o autor Freire expõe sua ideia de que "o uso de computadores no processo de ensino aprendizagem em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa", Freire ratifica a importância do uso na internet no contexto escolar como um amplificador de repertório devido à gama de informações disponíveis nela. Em geral, o público recomendado a ler este texto são pessoas que de alguma maneira ou atuação estejam ligadas no processo educativo, a necessidade de leitura desse texto não se limita ao professor-aluno, a leitura também é contundente á aqueles que estão inseridos no contexto educacional seja direta ou indiretamente, como governantes do estado e secretários educacionais, em suma qualquer indivíduo que se interesse pelos métodos educativos é interessante que leia este texto, pois esta leitura de fato o fará olhar para a tecnologia no contexto educacional com outros olhos.

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Educar na Cibercultura**

por Alexandra Barbosa - sábado, 24 setembro 2016, 01:19

Maria Antonia, gostei muito da sua resenha e do seu esforço de compreensão do texto. :)

Gostaria que vocês entrassem lá no Laboratorio Virtual e criassem uma pagina no Moodle com as resenhas de vcs. Vamos praticar um pouco.

Quero combinar um chat com vcs para praticarmos no laboratorio virtual, que tal esse domingo?! :D Quem pode?!

Olhe esse vídeo que legal! Acho que você vai gostar. Se achar outro que fale sobre o tema pode postar aqui também.

<https://m.youtube.com/watch?v=yHKWAuB7hgw>

Uma curiosidade: Eu tenho feito tudo pelo celular, escrevo, insiro imagens, coloco links tudo pelo cel., como vocês têm feito?! Pelo computador ou assim também?!

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Educar na Cibercultura**

por Rhayany Daniel dos Santos - sábado, 24 setembro 2016, 09:11

Olá Alexandra, gostei do video ele é curto e super explicativo. Também utilizo bastante o Celular para mexer no AVA, mas as vezes utilizo o computador. Uma pergunta, onde está o texto de segunda-feira? ainda estou um pouco perdida rs.

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=4003>

Como se pode constatar, ao compartilharem suas resenhas, os praticantes puderam constatar a multiplicidade de olhares em relação aos seus próprios textos, a partir das interpretações dos demais colegas, como narra Shênia: “*Estou adorando ler as resenhas dos meus colegas. São tantos olhares que percebemos a multiplicidades de textos em um só. Eis a minha. Bjs*”

Algumas das reflexões apresentadas fizeram com que a resistência ao uso das tecnologias fosse reduzida, como aparece na narrativa da Izamara: *“Achei que o texto serviu bem para um teste de reflexão, haja vista que eu tenho um pouco de resistência quanto às metodologias de ensino digitais (AVA, Ead, etc.); logo, me fez pensar sobre o fato de que terei que me adaptar”*.

E da **Maria Antônia**:

*“O assunto abordado no texto de Marco Silva é de extrema importância, visto que expõe de forma objetiva a restrição que muitos professores ainda hoje fazem ao mundo cibernético nas salas de aula, Marco fala sobre a necessidade da Educação estar concatenada com a tecnologia, e o professor como ser mediador dos saberes estar atualizado e o pôr em prática, largando consigo certos preconceitos. Achei muito interessante esta leitura, pois implica uma reflexão positiva sobre a inserção do aluno a essa Cibercultura, mostrando as melhorias que essa Inserção acarreta tanto ao docente quanto ao discente.*

Segue abaixo minha resenha:

*O texto De Marco Silva, sociólogo e doutor em educação, traz à tona a questão da ausência da Cibercultura na formação educacional. Para desenvolver sua crítica sobre a falta de inclusão sociodigital nas escolas o autor explicita sobre o pensamento retrógrado e preconceituoso que muitos professores carregam negando a realidade atual, que como o autor comenta não é mais centralizado aos meios de comunicação em massa clássicos como TV e rádios, a internet hoje é o principal meio de comunicação/informação entre as pessoas. Marco ressalta a necessidade que há da escola como ambiente educacional proporcionar a inclusão dos alunos neste meio digital, visto que a internet abre um amplo leque de informação e principalmente nos dias atuais o contato com o digital tem sido constante, portanto, cabe ao professor um posicionamento de capacitação e preparação para gerar bagagem para que seja possível a integração da internet ao universo educativo possibilitando assim que (como de exigência da Cibercultura) haja circulação de conhecimentos entre os alunos. Negar esse contexto que vivemos dentro da escola também é uma forma de exclusão sociodigital. Entende-se que o autor lida com a problemática mostrando o quão intrínseco é para que haja a Cibercultura a inserção da escola nesse ciberespaço juntamente com o professor, criando conseqüentemente, o ambiente para ampliação de repertório do aluno. Vale ressaltar que em concordância com a questão abordada por Marco Silva, o autor Freire expõe sua ideia de que "o uso de computadores no processo de ensino aprendizagem em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa", Freire ratifica a importância do uso na internet no contexto escolar como um ampliador de repertório devido*

*à gama de informações disponíveis nela. Em geral, o público recomendado a ler este texto são pessoas que de alguma maneira ou atuação estejam ligadas no processo educativo, a necessidade de leitura desse texto não se limita ao professor-aluno, a leitura também é contundente á aqueles que estão inseridos no contexto educacional seja direta ou indiretamente, como governantes do estado e secretários educacionais, em suma qualquer indivíduo que se interesse pelos métodos educativos é interessante que leia este texto, pois esta leitura de fato o fará olhar para a tecnologia no contexto educacional com outros olhos”.*


Como aponta Macedo (2010, p. 57), a “heteroformação caminharia para se conjugar com o aparecimento no campo da formação do prefixo *co*”. Com efeito, no texto selecionado fica transparente um movimento de *colaboração*, a formação como uma experiência *cooperativa*, mútua. Em síntese, podemos entender que todo processo de formação é sempre um processo de *coformação*, termo que deixa evidente o acoplamento estrutural em termos de energia, matéria e informação que circula entre os sujeitos envolvidos, no qual toda e qualquer ação formativo-formadora de um sobre o outro deve ser interativa e *coconstruída*, coletivamente.

### 5.1.3 Fórum como espaço de experiência – ecoformação


A ecoformação também se relaciona com a autoformação, porque se constitui na dimensão formativa do meio ambiente material; ou seja, na formação através dos espaços, devendo ser entendida como uma forma sistêmica, integradora e sustentável de atender à ação formativa, na relação com o sujeito, a sociedade e a natureza. Parte do respeito à natureza (ecologia), levando o *outro* em consideração (alteridade) e transcendendo a realidade sensível (TORRE, 2008). Busca, desse modo, ir para além do individualismo, do cognitivismo e do utilitarismo do conhecimento.

Na transcrição, a seguir, o fórum é apresentado como espaço de discussões colaborativas na formação para a docência *online*, a partir da vivência cotidiana dos praticantes culturais.


Figura 51 - Transcrição das mensagens trocadas no fórum de discussão Curso de Extensão Internacional por EAD




**Curso de extensão internacional por EAD**  
 por Mônica Gabrielly - domingo, 25 setembro 2016, 12:50  
 Aproveitando esse nosso espaço tecnológico, gostaria de compartilhar com vocês um artigo sobre um curso de extensão entre a FIOCRUZ, Universidade Nova de Lisboa e a Universidade de Cabo Verde, feito por Web Conferência em tempo real, criado e coordenado pelo meu pai Anderson Boanafina. Foi um curso, com duração de 136 horas, de aula presencial mediado por tecnologia entre três países e três continentes diferentes. Hoje este curso já está na terceira turma e ampliado envolvendo Moçambique, sob a chancela da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).  
 Acesse o artigo no link que segue. O artigo tem início na página 117.  
 Acesso ao artigo  
 Editar | Excluir | Responder




**Re: Curso de extensão internacional por EAD**  
 por Karen Rodrigues - domingo, 25 setembro 2016, 16:25  
 Mônica, achei muito interessante a informação que nos trouxe. Algo que a maioria não se utiliza do ambiente virtual e de grande aproveitamento. Mais interessante ainda é que une pessoas geograficamente dispersas, agregando saberes. Apesar de ser uma área aparentemente distante da que começamos a cursar, me aguçou a curiosidade. E Você chegou a participar?. Se sim, compartilhe conosco sua experiência!.  
 Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Curso de extensão internacional por EAD**  
 por Mônica Gabrielly - domingo, 25 setembro 2016, 19:32  
 Eu cheguei a assistir algumas aulas e digo uma coisa, apesar de compartilhar o mesmo idioma, a comunicação não é tão fácil, mas com o tempo e com o aumento a interatividade durante as aulas, isso vai deixando de ser um problema.  
 Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Curso de extensão internacional por EAD**  
 por Thainá Souto - domingo, 25 setembro 2016, 18:54  
 Mônica, eu nunca tinha ouvido falar num curso feito por Web Conferência entre países e achei muito interessante! O mais legal é que apesar dos três países possuírem diferentes culturas, a Língua Portuguesa os une e a tecnologia os aproxima, permitindo a todos a vivência de um novo ambiente com interatividade e cocriação.  
 Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Curso de extensão internacional por EAD**  
 por Mônica Gabrielly - domingo, 25 setembro 2016, 19:36  
 Com certeza! Apesar do idioma ser o mesmo, houve uma dificuldade muito grande no início, porém com o passar do tempo isso deixou de ser um problema e o curso seguiu com grande sucesso!  
 Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder





**Re: Curso de extensão internacional por EAD**

por Maria Antonia Guimarães - segunda, 26 setembro 2016, 05:10

Que informação interessante Monica,amei!!De fato a tecnologia nos abre um leque de informações e possibilidades,graças à Mobilidade ubíqua a comunicação/interação das pessoas é cada vez mais atemporal e constante ,o que nos permite estar no Brasil e estudar com pessoas de Cabo verde,incrível!

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Curso de extensão internacional por EAD**

por Márcia Maria de Paula Oliveira - quarta, 28 setembro 2016, 06:31

Adorei Monica! já fiz 2 cursos de extensão dessa maneira só que na Austrália! Ainda tem? Pode falar comigo sobre isso ou mandar o link? Tem interatividade ou é uma plataforma só EAD ( assiste o video e faz exercicios) ? Tem certificado? Adoro certificados rs

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Curso de extensão internacional por EAD**

por Pamela Dias - quarta, 14 dezembro 2016, 14:06

Achei super interessante! Nunca pensei que existisse um curso que fosse feito por conferência entre países.

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder



**Re: Curso de extensão internacional por EAD**

por Yasmim Cardoso - quarta, 14 dezembro 2016, 14:57

Super interessante, Mônica! Acho que esse tipo de curso de extensão deveria ser mais difundido, seu pai está de parabéns por esse projeto.

Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=4150>

Nesse ponto, destacamos a valiosa contribuição de Morin (1996) sobre o ‘pensamento complexo’, uma das formas mais coerentes para entendermos os desafios da atualidade, especialmente no que se refere às escolas e seus atores, compreendendo-os como ‘aquilo que é tecido junto’; ou seja, tudo o que parte do todo, e também do indivíduo, pode criar relações, religando saberes e experiências diversos. Sob esse olhar, a ecoformação possibilita a conexão com o novo e o que necessita ser preservado e recuperado em termos humanos e planetários.

Nesse ponto, destacamos a valiosa contribuição de Morin (1996) sobre o ‘pensamento complexo’, uma das formas mais coerentes para entendermos os desafios da atualidade, especialmente no que se refere às escolas e seus atores, compreendendo-os como ‘aquilo que é tecido junto’; ou seja, tudo o que parte do todo, e também do indivíduo, pode criar relações, religando saberes e experiências diversas. Sob esse olhar, a eco formação possibilita a conexão com o novo e o que necessita ser preservado e recuperado em termos humanos e planetários.

Quem criou este fórum foi Mônica e nele podemos observar a relação entre autoformação e ecoformação. Por exemplo, quando a aluna diz: *“Eu cheguei a assistir algumas aulas e digo uma coisa, apesar de compartilhar o mesmo idioma, a comunicação não é tão fácil, mas com o tempo e com o aumento a interatividade durante as aulas, isso vai deixando de ser um problema”*, percebemos que antes mesmo de compartilhar o curso, ela já havia realizado algumas aulas, já detinha informações sobre ele e compartilhou as suas impressões sobre o curso.

A relação de aprendizagem por ecoformação neste fórum ocorreu com a possibilidade de trazer algo de ‘fora’, algo do ambiente, que neste caso foi um curso de extensão que gerou inclusive o interesse de alunos em participar dele, como narra Marcia: *“Adorei Monica! já fiz 2 cursos de extensão dessa maneira só que na Austrália! Ainda tem? Pode falar comigo sobre isso ou mandar o link? Tem interatividade ou é uma plataforma só EAD ( assiste ao vídeo e faz exercícios) ? Tem certificado? Adoro certificados rs”*. Mesmo a aluna já tendo vivenciado cursos totalmente *online*, esse compartilhamento reativou seu interesse para vivenciar outra experiência.

Os alunos que estavam estudando o AVA com a plataforma *Moodle* se surpreenderam com a possibilidade da existência de um curso, totalmente presencial, envolvendo três países com o uso de webconferência, como narra Pamela: *“Achei superinteressante! Nunca pensei que existisse um curso que fosse feito por conferência entre países”*, pois ainda não tínhamos conversado em sala de aula sobre as webconferências, antecipando assuntos que seriam posteriormente tratados.

A partir das ideias de Pineau (2006), o Quadro 7 permite-nos visualizar a interligação entre os construtos que fundamentam os processos de formação.

Quadro 7 - Processos formativos

	AUTOFORMAÇÃO	HETEROFORMAÇÃO	ECOFORMAÇÃO
AÇÃO	Individual - consiste na ação do indivíduo sobre si mesmo	Social - consiste na ação de indivíduos uns sobre os outros	Ambiental – consiste na ação do meio ambiente sobre os indivíduos
SUJEITO	Individual	Social	Ecológico
OBJETO DE FORMAÇÃO	O sujeito	A coformação	A relação entre o sujeito e o ambiente
RELAÇÕES	Prioritariamente internas	Prioritariamente Externas	Prioritariamente Ecológicas

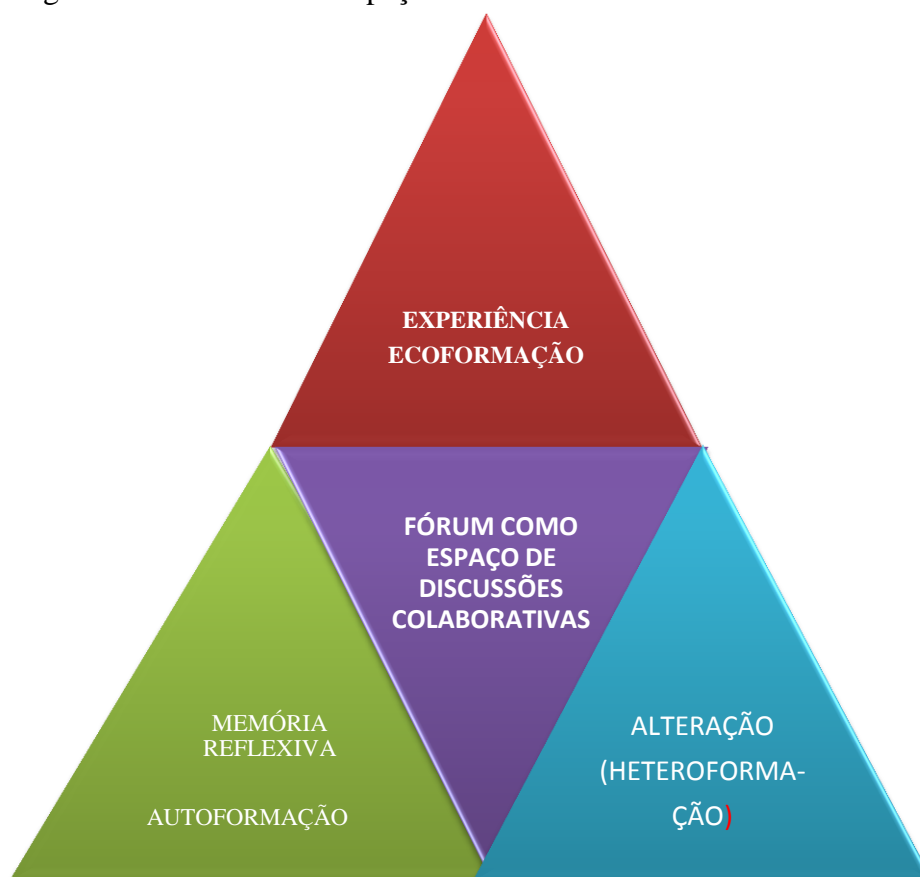
Fonte - Elaborado pela autora

Convém ressaltar que a autoformação, a hetroformação e a ecofomação são partes integrantes de um todo sempre inconcluso, que se articula e alterna, continuamente, podendo ganhar centralidade relativa em algum momento do processo de formação. Com efeito, isso se refere à formação em geral, o que inclui a formação para a docência *online*, que privilegia o uso do computador e da *Internet*, presentes nas ambientações educacionais, interferindo nas relações do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o meio. “O meio ambiente, as coisas e o mundo *ciber* são as novas outras entradas que inflexionam a formação para mudanças paradigmáticas em direção a novos heteros” (MACEDO, 2010, p. 74).

Para o autor, “a aprendizagem é um dos fatores fundantes da formação, mas a formação não se reduz a esse processo” (116). Seja qual for a figura do aprender, “o espaço de aprendizagem é, portanto, um *espaçotempo* partilhado com os outros homens” (p. 119).

Nessa ótica, podemos considerar que o fórum, como espaço de discussões colaborativas, comporta a tríade: experiência, memória reflexiva e a alteração do sujeito, que amplia e transforma concepções preestabelecidas, como representado na Figura 52, a seguir:

Figura 52 - Fórum como espaço de discussões colaborativas



Fonte - Elaborada pela autora

## 5.2 e-Mediação Partilhada em Mobilidade

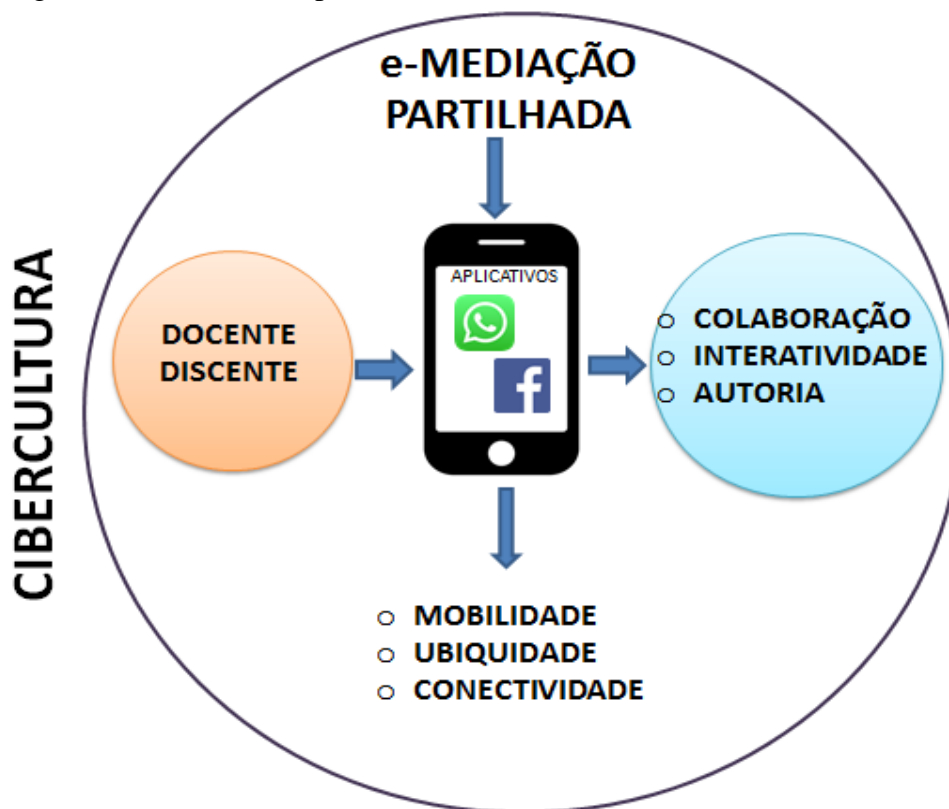
Em contraponto às práticas hegemônicas de ensino, frequentemente encontradas na Educação a Distância - EAD, adotamos a perspectiva de ‘educação *online*’ defendida por Silva (2003; 2004; 2010) e Santos (2014). Mediante atos de currículo, engendramos situações de aprendizagem diversas para, ao longo do processo *aprendizagemensino*, promover a colaboração, o diálogo, a partilha e a articulação de experiências. Incentivamos a participação coletiva em debates presenciais e *online*; utilizamos dispositivos e linguagens midiáticas (texto, vídeo, computador, *Internet*) em mixagens e em multimídia; estimulamos a resolução de problemas apresentados, de forma autônoma e cooperativa, a liberdade de expressão e a exposição de argumentos, bem como a inserção das produções nos ambientes virtuais de aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento da crítica e a possibilidade de mediações e negociações, levando os praticantes a assumirem a responsabilidade sobre o que produzem.

Conscientes do papel do professor no processo formativo dos estudantes, empreendemos a *e-mediação* ou *mediação online*, realizada em ambientes virtuais de aprendizagem, determinante na promoção da dialogicidade, da colaboração, da interatividade e da autoria. Trata-se de uma “uma ação coletiva, fundada por meio da partilha e da colaboração interativa entre os sujeitos imbuídos nas constituições de redes de aprendizagem”, afirma Bruno (2010, p. 116). Nessa perspectiva, o docente exerce o papel de coordenador das práticas dos estudantes na tessitura do conhecimento em grupo, articulando as condições mais adequadas para a aprendizagem, entrecruzando ideias, intervindo quando as dificuldades se intensificam, mobilizando, estimulando e partilhando reflexões e debates densos, de modo a consolidar a autonomia crítica, enfatiza a autora. O professor, participante ativo desse processo, coloca-se ‘entre’, ao questionar, interagir, formular proposições, fazer considerações, construindo e aprendendo junto com seus alunos que, igualmente mediadores, assumem seus lugares (ou não lugares) e *se autorizam* nessa rede de aprendizagem.

Com base nos princípios da pesquisa-formação multirreferencial na Cibercultura, e atentos à necessidade de articular e vivenciar diferentes saberes (olhar plural), de forma crítica e construtiva (ARDOINO, 1998), enfatizamos as relações, o heterogêneo, o diálogo, a bricolagem, a escuta ativa, a plasticidade, e os processos autorais, entre outros. Mediante a criação dos atos de currículo, a *e-Mediação* se fez para além da dialogicidade, em (re) orientação, em escuta sensível e em narrativas compartilhadas.

A Figura 53, adiante, constitui uma representação da *e-Mediação* partilhada em mobilidade.

Figura 53 - e-Mediação partilhada em mobilidade



Fonte - Elaborada pela autora

Logo nos primeiros dias de aula, percebemos que os alunos utilizavam, com frequência o *WhatsApp*, tendo inclusive criado um grupo entre eles, para conversarem. Refletindo sobre os usos que os mesmos já faziam do aplicativo, utilizá-lo como espaço para a mediação virtual foi a estratégia que utilizamos para ampliar o contato e a *e*-mediação, de modo que a colaboração e a interatividade propiciassem momentos de criação autoral.

*e*-Mediar/Partilhar criações, saberes e memórias, incentiva a participação e interatividade no processo de formação de professores. Desse modo, concordamos com Bruno (2014) quando afirma que a “formação de formadores só tem sentido se a mediação for partilhada: só assim formaremos mediadores e não reprodutores de uma mediação proposta/criada pelo formador ou pelos gestores do curso” (p. 7).

Além de a aprendizagem ser um acontecimento mediado por nós mesmos, trata-se de um processo complexo, de onde derivam muitas teorias da aprendizagem: aprendizagem significativa, aprendizagem colaborativa, aprendizagem escolar, entre outras, que dificultam uma noção acabada e precisa de aprendizagem, assevera Santaella (2013). Entretanto, para a autora, independentemente do conceito, “a aprendizagem é um processo dinâmico e ativo que produz modificações cognitivas e comportamentais” (p. 289).

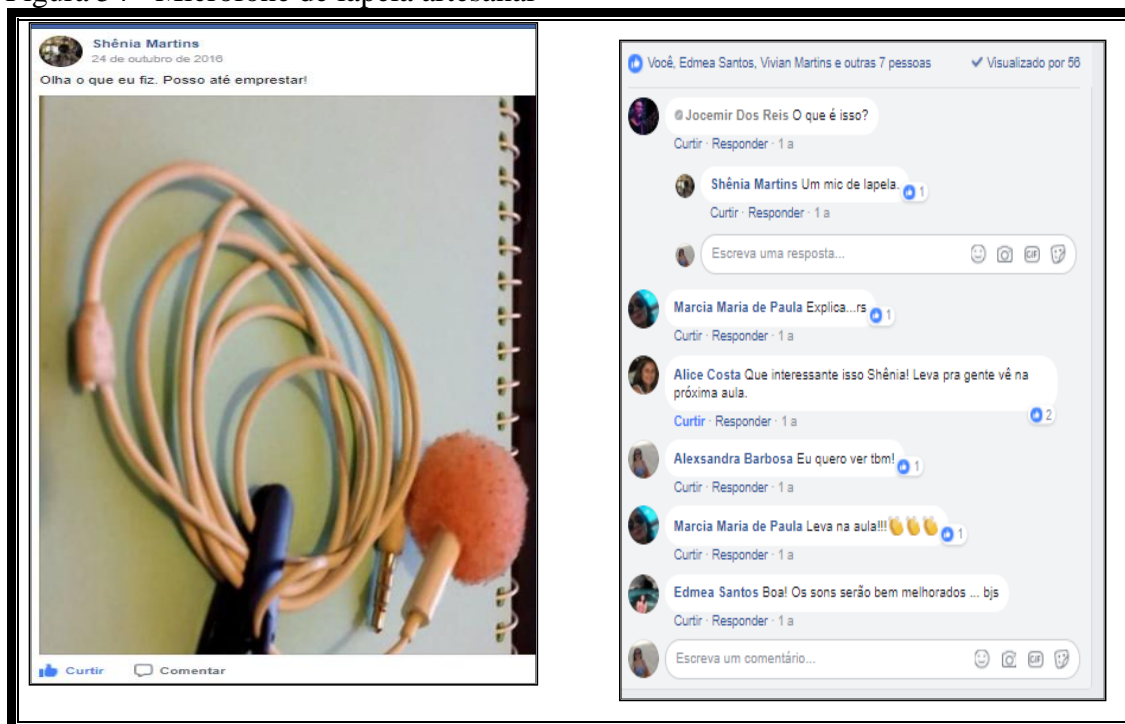
O exercício da *e*-mediação partilhada em mobilidade, vivenciado em nossa pesquisa-formação, mediante o uso do *WhatsApp* e do *Facebook*, favoreceu a colaboração, a interatividade e a autoria.

Às formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis, Santaella (2013) chama de aprendizagem ubíqua, segundo a autora a conectividade “intensifica a colaboração em tempo real ou interatividade instantânea” (p. 291). Para Churchill e Churchill 2008 (*apud* SANTAELLA, 2013), os aparelhos móveis apresentam benefícios potenciais para a aprendizagem: portabilidade, interatividade social, sensibilidade contextual, conectividade e individualidade.

Em conversa, realizada no *Facebook*, Shênia, que já estava cursando a sua segunda graduação, era professora e trabalhava com audiovisual, escreveu: “*Olha o que eu fiz. Posso até emprestar!*”; o que, de imediato, suscitou curiosidade por parte dos colegas: “*O que é isso?*” : “*Explica...rs*”. : “*Leva pra aula!*” Devido a sua experiência profissional, ela que sempre gravava as aulas e tinha uma implicação com a formação de professores, pesquisava modos simples de produzir material audiovisual em sala de aula. Foi assim, que ao ver um vídeo no *Youtube* sobre lapelas caseiras (microfone de lapela), ela resolveu testar, fotografar e, pelo seu celular, postar no grupo da turma no *Facebook*, como podemos visualizar na Figura 54, adiante.

Como solicitado por Alice: “*Que interessante isso Shênia! Leva pra gente vêna próxima aula*”, Shênia assim o fez, tendo o artefato passado de mão em mão pelos colegas, que o analisavam, curiosos, tentando descobrir como ela o havia construído. Ela narrou como produziu o microfone de lapela e os materiais que utilizou: fone de ouvido, um grampo para prender o fone na roupa e uma esponja de rosto.

Figura 54 - Microfone de lapela artesanal



Fonte - <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/?ref=bookmarks> (Grupo fechado)

Apesar de ninguém da turma ter reproduzido o microfone de lapela, percebemos o quanto a mediação *online* está imbricada na relação cidade-ciberespaço: uma postagem no *Facebook* modificou a dinâmica da aula e mobilizou muitos saberes. Naquele momento, todos praticantes culturais envolvidos na pesquisa aprenderam e se formaram com Shênia que, ao nos ensinar, formou-se. Para Santaella (2013) “o desafio maior que a aprendizagem ubíqua traz aos sistemas de ensino é a pressão que ela causa sobre o papel tradicional do professor que, agora, mais do que nunca, está longe de ser o detentor do saber” (p. 307).

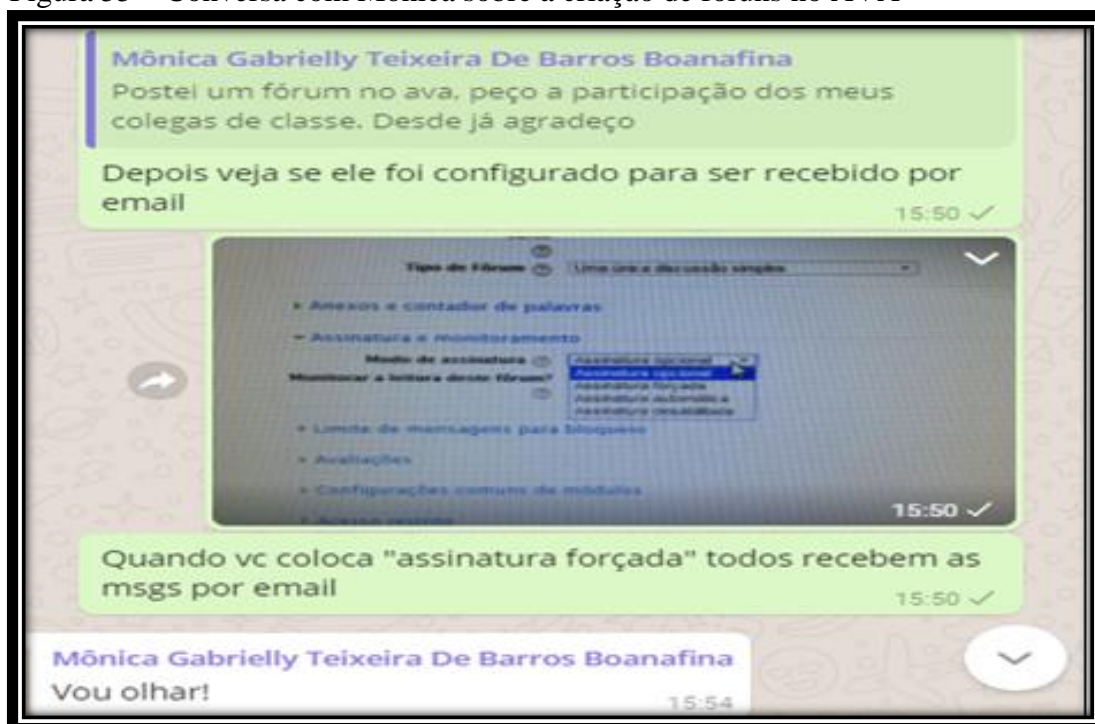
Para Santaella (2013, p. 316),

As mídias sociais abrem espaço para a criação de ambientes de convivência instantânea entre as pessoas. Instauraram, assim, uma cultura participativa, onde cada um conta e todos colaboram, portanto, uma cultura integrativa, assimilativa, cultura da convivência que evolui de acordo com as exigências impostas pelo uso dos participantes.

Com a experiência de integração entre o *Moodle*, o *Facebook* e o *WhatsApp*, percebemos que havia uma articulação de comunicação maior no *WhatsApp*, que desembocava em participações colaborativas no *Facebook* e no *Moodle*.

Na conversa mostrada, na figura 55 a seguir, Mônica escreve no grupo da turma no *WhatsApp*, que postou um fórum no AVA, e pede a participação dos colegas de classe.

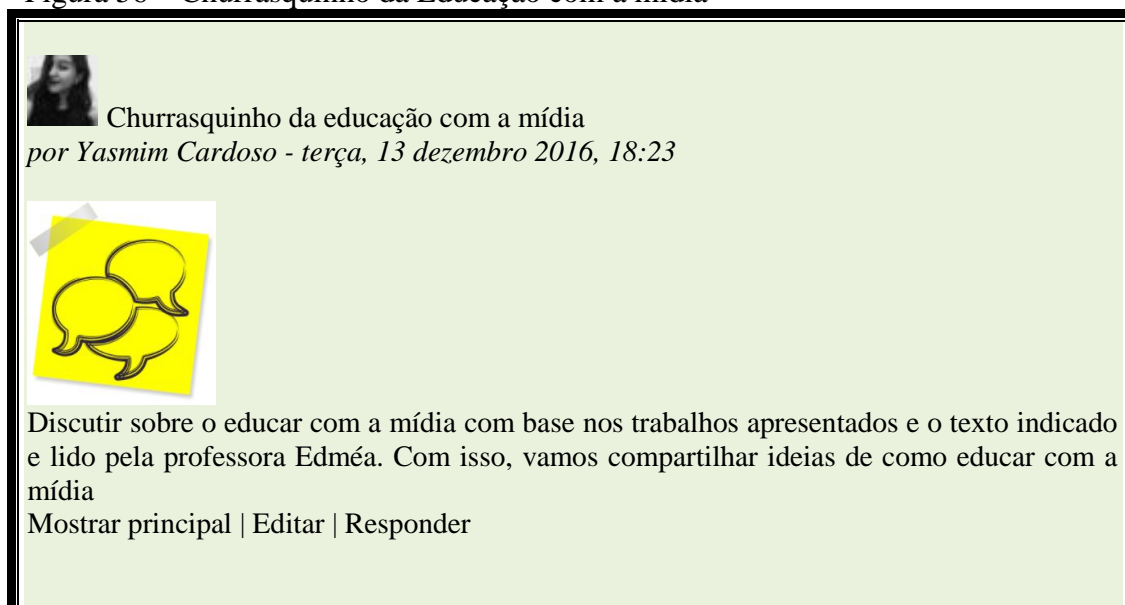
Figura 55 – Conversa com Mônica sobre a criação de fóruns no AVA



Fonte: *Print* da tela do grupo da disciplina Tecnologia e Educação no *WhatsApp* da autora (05/12/2016)

A mensagem de Mônica no *WhatsApp* repercutiu na participação da turma no fórum ‘Churrasquinho da educação com a mídia’, que ela havia criado com o seu grupo e tinha Yasmim como uma das participantes, de modo que foi por meio dessa conversa que seus colegas se autorizaram a participar, de maneira interativa, conforme podemos observar, a seguir:

Figura 56 – Churrasquinho da Educação com a mídia







Re: Churrasquinho da educação com a mídia

por *Márcia Maria de Paula Oliveira - quarta, 14 dezembro 2016, 12:36*

Nós como futuros educadores temos que estar em constante aprendizado de maneiras de aprimorar nosso trabalho pedagógico. As novas mídias, nesse sentido, favorecem uma maior interatividade e facilitam o processo de aprendizagem.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder



Re: Churrasquinho da educação com a mídia

por *Paula Fernanda - quarta, 14 dezembro 2016, 19:25*

Como aprendemos durante o curso e agora com os vídeos apresentados, Educar com a mídia pode ser trabalhoso por ter edição de vídeos e as gravações, mas é uma ótima forma de ensinar. Amei as formas de ensinar com e por meio da mídia

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder

por *Talita Henrique de Lima - quarta, 14 dezembro 2016, 19:26*

Acredito que é fundamental para futuros pedagogos e professores, em geral, esta discussão, pois, com o passar dos anos, os alunos vão se modernizando e percebemos que a escola não se moderniza; é uma preocupação que devemos ter e compreender a tecnologia.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder



Re: Churrasquinho da educação com a mídia

por *Karen Moura - quarta, 14 dezembro 2016, 20:00*

Educar para a mídia é uma das formas que o professor tem de trazer para a sala de aula as práticas vivenciadas pelos alunos diariamente. Possibilitando o aprendizado do educando, com recursos que chamem a atenção deste despertando o seu interesse. O que deveria ser algo prático para o docente, mas não é o que ocorre na realidade.

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder



Re: Churrasquinho da educação com a mídia

por *Thainá Souto - quarta, 14 dezembro 2016, 21:07*

É importante que o professor alie o cotidiano do aluno à sala de aula, utilizando maneiras de promover um interesse maior do estudante e um maior aprendizado. Educar com as mídias digitais, por exemplo

Mostrar principal | Editar | Excluir | Responder



Re: Churrasquinho da educação com a mídia

por *Jocemir Moura dos Reis - quinta, 15 dezembro 2016, 09:02*

Educar, a meu ver, sempre pressuporá o uso da mídia de modo que não vejo como escapar deste mecanismo cuja educação já se articula e por meio da qual se realiza.

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/view.php?id=16356>

O objetivo do grupo ao criar o fórum, como narra Yasmim era: “[...] *compartilhar ideias de como educar com a mídia*”, pois esse foi um dos temas que permeou boa parte da disciplina. O nome dado pelo grupo ao fórum como “*churrasquinho*” se deve ao fato de desejarem que as conversas transcorressem, de forma agradável e descontraída, assim como o churrasco faz parte de momentos agradáveis por eles vividos, no cotidiano.

A afirmação de Talita: “*Acredito que é fundamental para futuros pedagogos e professores, em geral, esta discussão, pois, com o passar dos anos, os alunos vão se modernizando e percebemos que a escola não se moderniza; é uma preocupação que devemos ter e compreender a tecnologia*”, enseja a uma série de colocações, por parte dos demais colegas, que refletindo sobre sua própria condição de futuros pedagogos, deixam evidente sua implicação com a questão da formação para a docência *online*.

Da mesma forma, na relação de interação entre *WhatsApp* e *Facebook*, identificamos que os fatos da sala de aula eram comunicados em grande parte pelo aplicativo, com ações que reverberavam, posteriormente, no *Facebook*.

Na conversa abaixo Marcia convoca a turma, dizendo: “*Gente publiquei nosso novo vídeo no grupo do Face. Favor curtam e comentem... e um webinar<sup>43</sup> gravado ao vivo e síncrono com chat e perguntas (tem até um congelamento meu com biquinho torto rs)*”.

Figura 57 – Conversa com turma sobre atividade no *Facebook*



Fonte: *Print* da tela do grupo da disciplina *Tecnologia e Educação* no *WhatsApp* da autora (05/12/2016)

<sup>43</sup> Webinar do Grupo 2, disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=FddY9kw8xTw>. Acessado em 20.09.2018.

Essa mensagem no *WhatsApp* foi inserida no dia seguinte à publicação do vídeo no *Facebook*. Acreditamos que, ao perceber que os colegas não tinham visto o vídeo, a forma que Márcia encontrou para trocar experiências e incentivá-los à participação foi pelo *WhatsApp*, local no qual tinham um contato mais próximo. Sobre isso, Santaella (2013) afirma que “com as facilidades do acesso e comunicação móvel, o aluno pode aprender a todo momento, colocar em prática o que aprendeu, e trocar experiências de aprendizado de forma inédita” (p. 299).

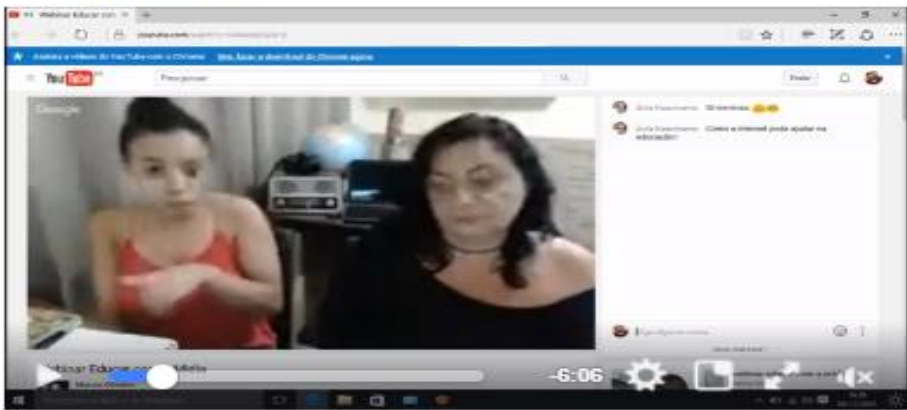
Essa atividade se concretizou no movimento *prácticateoriaprática* vivenciado pelos alunos, em sala de aula. Para a criação do vídeo mencionado, os alunos tiveram aulas sobre o tema, com Vivian, uma das docentes-pesquisadoras, e no exercício da mediação partilhada em mobilidade, puderam interagir com os colegas para que comentassem e visualizassem a criação do grupo.

Na imagem, abaixo da postagem de Marcia com o vídeo no *Facebook*, Vivian comenta: “[...] *Deram aula, falaram de todo os cibergêneros audiovisuais que trabalhei em aula [...]*”. A conversa entre Márcia e Vivian, a seguir, mostra, também, uma relação de horizontalidade e afeto entre as duas, que proporcionava um diálogo interativo e significativo para ambas.

Figura 58 – Grupo da turma do Facebook

**Marcia Maria de Paula**  
7 de dezembro de 2016 · Rio de Janeiro

Boa noite colegas! Enfim, nosso trabalho! Foram feitas várias modificações inclusive do video! Em anexo o roteiro. Assistam e curtam e comentem! #webinar #sincrono




**Amei** **Comentar**

21 **Visualizado por 87**

**Vivian Martins** Meninaass, amei o webinar de vocês. Deram aula, falaram de todos os cibergêneros audiovisuais que trabalhei em aula. Que orgulho. rs. O anexo com o roteiro não veio. Parabéns pelo trabalho!!! Bjs  
Curtir · Responder · 1 a **2**

**Vivian Martins** Marcia querida. Tudo bom?? Não consegui baixar o roteiro de vocês nem aqui, nem no AVA. O arquivo não está em uma extensão que eu consiga abrir. Você se importaria em enviar novamente? Obrigada! Bjs



Curtir · Responder · 48 sem

**Marcia Maria de Paula** Vou reenviar Vivian! Saudades!  
Curtir · Responder · 48 sem **1**

**Vivian Martins** Saudades também, amore. Beijo grande  
Curtir · Responder · 48 sem

Escreva uma resposta...

Escreva um comentário...

Fonte - <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/?ref=bookmarks> (grupo fechado)

Para a produção dos vídeos foram realizadas três oficinas: na primeira, conduzida pela professora Vivian, foram apresentados os gêneros de cibervídeos<sup>44</sup> (hipervídeo, microvídeo, videoaula, videoconferência, vídeo instantâneo, vídeo volátil e *webinar*) e as características técnicas e pedagógicas de cada um. O segundo encontro contou com a professora convidada, **Tania Lucía Maddalena**<sup>45</sup>, que apresentou à turma a importância do roteiro na produção audiovisual. Após os grupos serem divididos por temáticas referentes aos cibervídeos, a última oficina foi dedicada a orientações quanto à elaboração do roteiro, gravações, edições e programas que poderiam utilizar na produção.

Além das três oficinas, foram realizadas outros quatro encontros para que a turma apresentasse suas criações e, posteriormente, todos os vídeos fossem disponibilizados no *Youtube*.

Na *e*-mediação partilhada em mobilidade, o uso intensivo de dispositivos materiais e intelectuais possibilitaram a emergência de autorias e co-autorias na elaboração dos desenhos didáticos pela turma. Esse processo permeou todo o trabalho. Destacamos, em particular, o momento em que percebemos, quando da elaboração dos desenhos didáticos pelos praticantes, que uma das interfaces utilizadas pelo grupo não estava adequada: “[...] *precisam melhorar o livro, caso realmente forem utilizar, porque ele possui apenas 2 links; então não faz muito sentido colocar o livro apenas para disponibilizar links. Se forem usar apenas links, ou vcs inserem como URL ou como uma página com links*”.

Nessa narrativa a pesquisadora assume um papel firme e crítico, pois a mediação também é um espaço de negociação de sentidos e significados, que tanto podem convergir como se repelir ou dispersar, enriquecendo a narração com diferentes matizes. Por essa razão, os argumentos utilizados estavam sujeitos à contestação, podendo ser ampliados, retirados pelos seus proponentes ou, ainda, transformados em seus aspectos cruciais, como podemos constatar na indagação de Mônica, uma das integrantes do grupo pergunta: “*No livro eu insiro o que então? Porque pelo o que eu tinha entendido era um conjunto de links*”.

No entanto, o grupo reagiu positivamente à crítica, ainda que a interface livro não tenha sido utilizada com a turma e nem apresentada, de modo mais aprofundado; foi apenas mencionada em uma das aulas. Desse modo, a utilização de uma interface pouco conhecida e de difícil configuração revelou-se uma atitude ousada. Ao invés de utilizarem outra interface

---

<sup>44</sup> Esse texto está disponível em: <https://prezi.com/xokqbifkavfo/uerj-tecnologias-e-educacao>. Acessado em: 04.02.2018.

<sup>45</sup> Roteiro disponível em: <http://docenciaonline.pro.br/moodle/course/view.php?id=86>. Acessado em: 04.02.2018.

adequada apenas para a disponibilização de dois *links*, o grupo insistiu no uso do ‘livro’ e reconfigurou toda a atividade.

Figura 59 – Conversa com a turma no *WhatsApp* sobre criação de interfaces de conteúdo

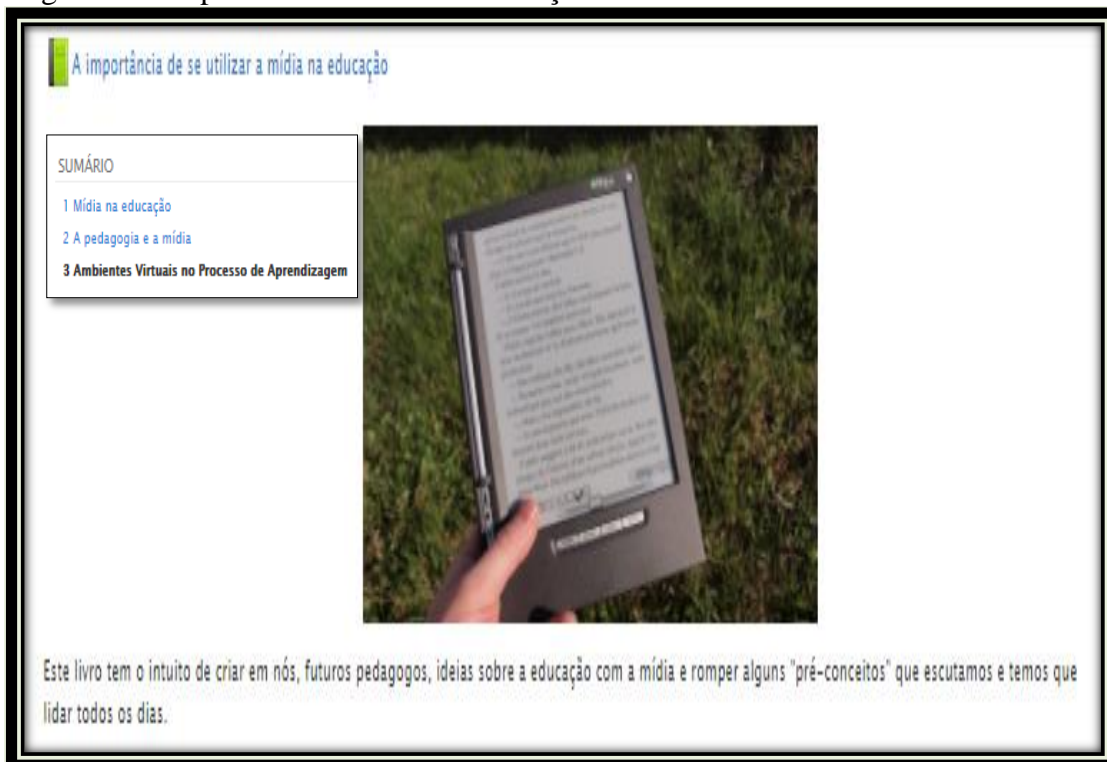


Fonte: *Print* da tela do grupo da disciplina Tecnologia e Educação no *WhatsApp* da autora (13/12/2016)

Com efeito, os dois *links* foram transformados, pelo grupo, em três capítulos: Mídia na educação; A pedagogia e a mídia; e Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Isso denotou sua

maturidade ao aceitar a crítica e ver a concretização de um trabalho mais elaborado e cocriado. Sem dúvida, a vivência da *e*-mediação partilhada em mobilidade possibilitou o desenvolvimento da autoria colaborativa, presente no capítulo do livro produzido (Figura 60).

Figura 60 - Capítulo sobre Mídia e Educação



Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/book/view.php?id=16181>

### 5.3 A Autoria Coletiva na Produção de Desenhos Didáticos

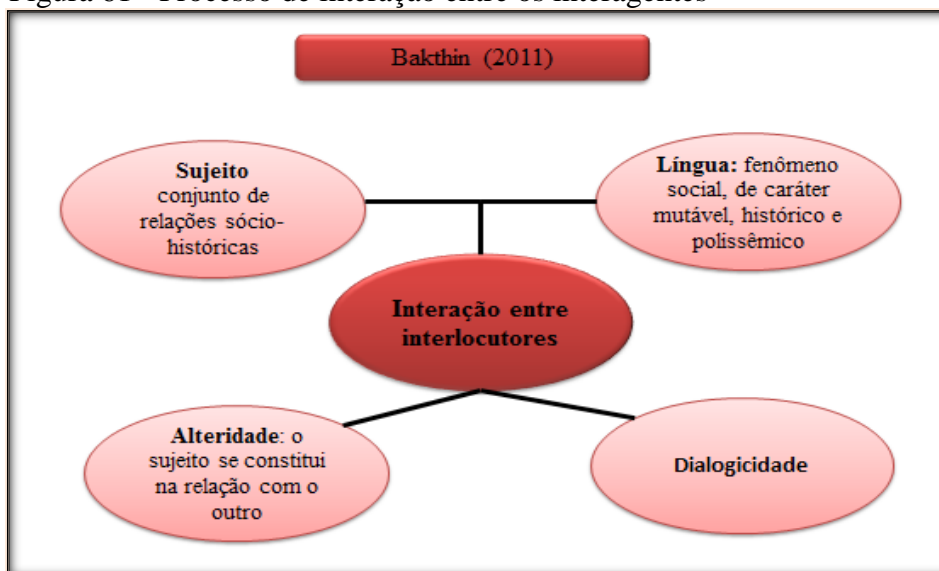
À criação sempre é dada a possibilidade de expansão, reprodução e modificação. Cora Carolina fortalece essa ideia, quando afirma que “a criação é ilimitada, excede o tempo e o meio e projeta-se no Cosmos”<sup>46</sup>.

Na contemporaneidade, essa ideia é potencializada, na medida em que o digital em rede põe em xeque a questão da autoria, uma vez que a Cibercultura, ao mesmo tempo que acentua o caráter interativo, aberto e fragmentário das produções e contribui para a democratização do conhecimento, facilita o acesso a obras já publicadas, tornando tênue os limites do que é próprio de um sujeito e do que é alheio. A obra se torna cada vez menos individual e mais coletiva. A criação circula em *bits*, seus ‘genes’ se misturam a outros, dando espaço a novas criações.

<sup>46</sup> Disponível em: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/cora-coralina-poemas/>. Acessado em 04.02.2018.

Para Bakhtin (2011), a ideia de autoria tem como eixo central a interação verbal e seu caráter dialógico e polifônico. Nesse contexto, o indivíduo vai se constituindo, por meio da linguagem, na medida em que se relaciona com o *outro* (alteridade), ponto focal para construção de seu ‘eu’, como sintetizado na Figura 61.

Figura 61 - Processo de interação entre os interagentes



Fonte – Elaborada pela autora

Com efeito, a noção de autoria está intimamente ligada à concepção de sujeito, e se concretiza quando o sujeito consegue arquitetar outras vozes e inscrever sua posição na cadeia discursiva, fazendo-se presente no texto, de forma peculiar. A autoria, portanto, articula-se às noções de intersubjetividade, singularidade e estilo.

Nessa perspectiva, a linguagem hipermidiática põe em evidência as contribuições e apropriações de pensamentos de outros, redimensionando, dessa forma, a concepção de autoria. Quem é o autor? Quem é dono de sua obra, uma vez que na Cibercultura as produções são ‘invadidas’ e cocriadas a todo instante?

Com efeito, nessa ambiência ninguém é somente autor; geralmente somos co-autores, na medida em que nos relacionamos com outros autores na ação formativa; vale dizer, autorizamos-nos a partir da relação com o *outro*, num processo de alteridade. Dessa forma, no contexto em que as ações educativas ocorrem, podemos atuar como ‘agentes-atores-autores’, transformando-nos no processo de transformar o mundo.

Considerando que a aprendizagem de conceitos facilita “a aprendizagem significativa de novos conceitos e proposições” (p. 91), como afirma Ausubel (1968 *apud* MOREIRA; MAZINI, 1982), ao longo da disciplina, numa perspectiva dialógica e polifônica, discutimos



temas, como: o que é um Ambiente Virtual de Aprendizagem; quais as interfaces que o compõem; o que é a docência *online*, entre outros, com vistas à criação dos desenhos didáticos elaborados pela turma.

A produção dos desenhos didáticos, realizados em grupo pela turma, marcou a autoria coletiva dos participantes. Para Macedo (2013) “a pedagogia e as teorias do currículo, desvinculando-se do seu passado prescritivo, começam a compreender, de forma mais aprofundada, que a aprendizagem formativa é do âmbito da experiência do sujeito que aprende, mediado pelo seu entorno interatuante (p. 99-100). Desse modo, ao invés de prescrevermos como a atividade de criação de desenho didático deveria acontecer, apoiamos o grupo em suas decisões quanto ao uso das interfaces, e com ele cocriamos.

Para Aparici e Acedo (2010)

a ação de colaboração dos diferentes atores do processo de aprendizagem colaborativa caracteriza-se pela coautoria, na medida em que a participação na construção do conhecimento ocorre em uma perspectiva não hierárquica” (p. 142), isto é, numa relação horizontal, de partilha, de afeto e colaboração entre todos os participantes.

Figura 62 - Aula sobre Cibercultura e Educação *Online*




Fonte - Acervo pessoal da autora

A Figura 62 marca o início desse processo. Desde o primeiro dia de aula apresentamos o *Moodle* para a turma, e procedemos às inscrições dos estudantes no AVA. Vivenciar a docência *online* proporcionava momentos de inspiração para a elaboração dos desenhos a serem criados pelos alunos, pois uma vez que experimentavam um fórum, podiam pensar em

criar um fórum, ao conversarem no Chat, podiam pensar em criar um Chat e assim sucessivamente.

Um dos conceitos abordados inicialmente na disciplina se deu a partir da leitura de *Educar na Cibercultura: desafios para a docência em cursos online* texto Silva (2010) sobre a docência na cultura contemporânea. Na Figura 63 com o texto a seguir, extraído do fórum ‘Educar na Cibercultura’, Thainá, após ter lido, refletido e debatido esse artigo em sala de aula, com os praticantes, elaborou seu resumo e o postou no AVA.

Figura 63 - Educar na Cibercultura



**Educar na Cibercultura**  
por [Thainá Souto](#) - domingo, 25 setembro 2016, 18:30

O texto traz em questão a falta de investimento ao contexto sociotécnico e comunicacional da cibercultura e o mau aproveitamento das potencialidades operativas e colaborativas das interfaces do computador e da web, e do prejuízo à educação autêntica baseada em metodologias dialógicas. Para Marco, a educação dialógica, que elabora os conceitos a partir do conhecimento e da realidade do aluno, tem atualmente muito mais possibilidades de ser exercitada. A mediação dialógica é um diferencial. Com a Educação *Online*, ela se tornou construcionista, interacionista e colaborativa. As relações horizontais entre professor e aluno são vivenciadas com mais facilidade, deixando cada vez mais distante a relação vertical entre eles. Isso propicia a produção de conhecimento, que é um processo aberto à colaboração e à coautoria.

Além disso, o texto expõe que a contribuição da na cibercultura exige um aprendizado prévio do professor. Para isso, ele precisa se dar conta de pelo menos quatro desafios da cibercultura à sua formação, como a transição da mídia clássica para a mídia *online*; o hipertexto próprio da tecnologia digital; a interatividade enquanto mudança fundamental do esquema clássico da comunicação e a exploração das interfaces da internet.

Em destaque, Silva faz crítica às salas de aula que utilizam o modelo unidirecional historicamente consolidado nos meios de massa e presencialmente. Ele discute alternativas comunicacionais a esse modelo baseado na lógica da distribuição de informações ou “pedagogia da transmissão”. Essa lógica se baseia na prática de emissão da informação e autoria por parte do professor e da recepção por parte do aluno, como um mero espectador. A sala de aula interativa é uma alternativa a esse modelo. Segundo o autor, a mudança da sala de aula se faz através da modificação do paradigma comunicacional, questionando a unidirecionalidade e apostando na interatividade e na cocriação entre o aluno e o professor. O pesquisador alerta ainda que, tanta facilidade de comunicação e troca de experiências não significa abrir mão de uma formação teórica sólida, pelo contrário. Para ele, o professor precisa se aprofundar nas teorias pedagógicas e também ter mais intimidade com as ferramentas da internet para estar preparado para a docência *online*. Esta confluência entre a inclusão digital e o conhecimento teórico é que vai garantir uma boa base para a atuação do educador.

Marco deixa nítido que podemos traduzir as exigências da cibercultura em aprendizagem. Como dizia Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Cada professor pode criar as mais variadas e interessantes possibilidades com seus alunos.

A antiga sala de aula presencial pode ser reinventada e renovada a partir da dinâmica da cibercultura. As potencialidades da interface *online* permitem ao docente superar a prevalência da pedagogia da transmissão. Assim, ele cocria com o aluno e ambos experimentam um novo ambiente de aprendizagem que fazem do fazer do hipertexto e da interatividade próprios da mídia *online* uma valiosa atitude de inclusão cidadã na cibercultura.

Em suma, a leitura do artigo é recomendada para os alunos de licenciatura dos mais variados cursos, para os docentes em geral ou para qualquer pessoa que se interesse pelo assunto. Com essa leitura, aprendemos que a conexão entre educação e cibercultura é essencial nos dias atuais, pois essa união promove a inclusão digital e em consequência, a inclusão social. Além disso, a mudança da mídia clássica para *online* juntamente com o hipertexto da tecnologia digital ajudou a promover a comunicação interativa e o compartilhamento de conhecimento através das interfaces e das ferramentas da Internet. Todos esses fatores conduzem o docente para a prática de uma educação dinâmica, libertária, produtiva e próxima à realidade do seu aluno. Este, por sua vez, deixa de ser um mero receptor de mensagem e passa a ter autonomia para compartilhar suas ideias não só com o professor e com a classe, mas também com o mundo.

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/mod/forum/discuss.php?d=4003>

Ao analisarmos as produções de nossos praticantes, levamos em conta que os indícios de autoria são da ordem do discurso; o que pressupõe conhecimento de mundo, de outros discursos, de memória social, entre outros, não bastando que as narrações atendam tão somente a critérios linguísticos como: aderência à norma culta, atendimento aos fatores de coesão, de coerência e informatividade, além da adequação ao tema, ao gênero, e o atendimento às condições de produção. Para nós, o que interessa no que se refere à produção textual, consiste em como o texto é planejado e construído pelo sujeito, de forma mais ou menos pessoal, a partir da utilização de diversos recursos linguísticos, tendo em vista a construção do sentido.

Num esforço de síntese do texto lido, Thainá traz as principais ideias do autor e dialoga com o pensamento de Paulo Freire, mediante o uso de citação direta, na intenção de fazer convergir o pensamento dos autores.

*Como dizia Paulo Freire: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Cada professor pode criar as mais variadas e interessantes possibilidades com seus alunos. A antiga sala de aula presencial pode ser reinventada e renovada a partir da dinâmica da cibercultura.*

Estabelece, dessa forma, relações cognitivas entre o que leu e o seu conhecimento anterior. Não se trata, portanto, de uma simples reprodução do já lido e aprendido, na qual a lógica da semelhança e concordância com o texto lido fica evidente. Nesse texto, ao invés de reproduzir literalmente as ideias contidas no artigo, a autora revela uma autoria

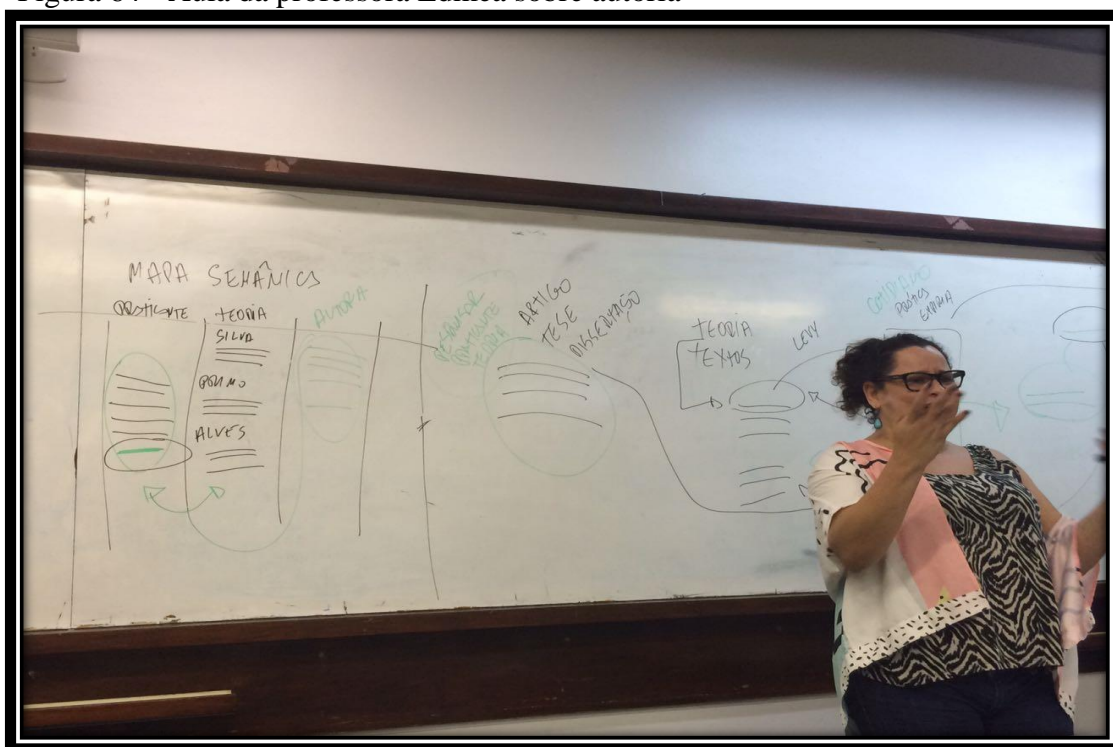
transformadora, quando se posiciona, política e criticamente, relacionando o conhecimento construído à realidade ao seu entorno.

Pensar sobre os conceitos presentes no texto (hipertexto, interatividade, mediação dialógica etc.), antes mesmo da criação do desenho didático, possibilita que a aluna não crie interfaces do AVA, automaticamente, mas as opere, refletindo sobre suas potencialidades didático-pedagógicas.

Para Alves (2008) nas pesquisas com os cotidianos a relação entre prática e teoria se dá de modo não dissociado, elas se integram e interagem numa relação dialógica. Neste sentido, em uma de nossas aulas a professora Edméa discorre sobre o tema da autoria explicando para os alunos a importância de dialogar com os autores e que, numa pesquisa, a prática conversa com a teoria, que conversa com a prática.

Sendo assim, não basta que os alunos saibam como operar tecnicamente na criação de interfaces do *Moodle*. É importante também que eles consigam apreender os conceitos sobre as interfaces para realizarem um desenho didático, pois é justamente na relação que o sujeito estabelece entre a prática e a teoria que emerge a autoria. Na Figura 64, a professora Edméa Santos faz uma explanação dialogada com os praticantes, sobre o processo de autoria.

Figura 64 - Aula da professora Edméa sobre autoria



Fonte - Acervo da pesquisadora

Considerando os aspectos estudados, para que os alunos produzissem os desenhos didáticos realizamos três oficinas em sala de aula, apresentando os recursos e atividades do *Moodle*, como inseri-las, realizar a configuração e suas possibilidades pedagógicas. A Figura 65 capta o momento de realização de uma das Oficinas. Para Sá e Silva (2013):

“Recursos” são interfaces de conteúdo disponíveis para colocar no ambiente materiais a serem utilizados por discentes. Não são interfaces que promovem a interatividade e devem ser usadas com critério e formatação correta. E “atividades” são interfaces de comunicação que possibilitam a participação e a interação entre os participantes. (p.151)

Figura 65 - Oficina *Moodle*



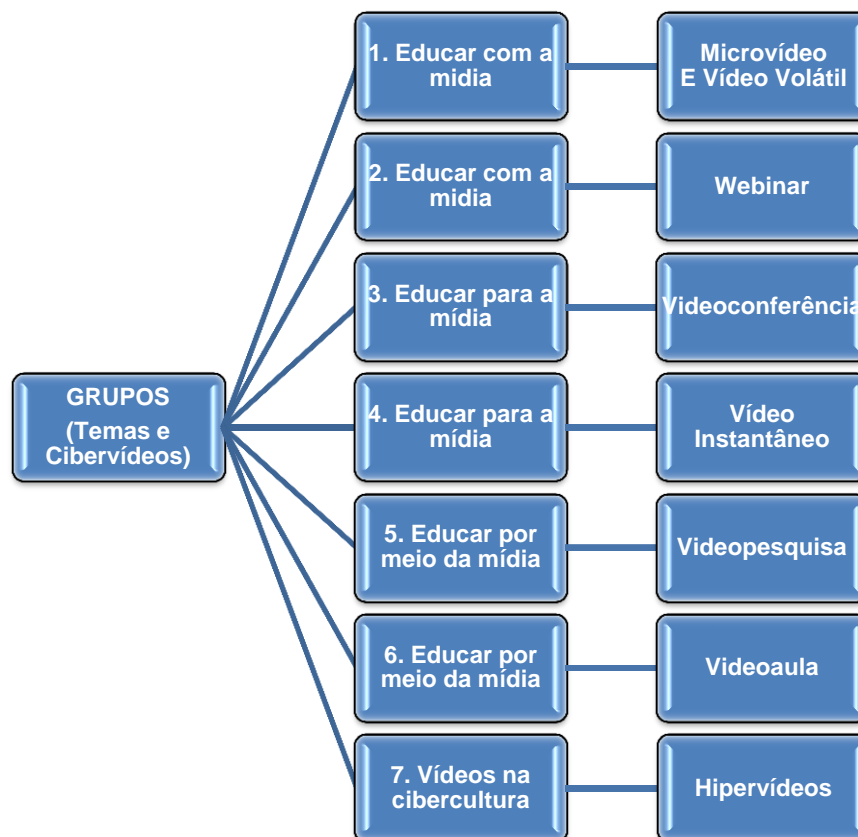
Fonte - Acervo da autora

Nessas oficinas, alguns alunos levaram seus *notebooks*, pois nem todos os computadores do laboratório estavam funcionando. Também encontrávamos problemas com a *Internet* oferecida pela Universidade que, por vezes, tinha a sua conexão interrompida. Nessas ocasiões, utilizávamos nossas táticas, compartilhando nossa rede 3G/4G e levávamos nossos dispositivos móveis. Assim, entre uma dificuldade e outra, caminhávamos rumo à produção autoral. As discussões ocorriam em reuniões dos grupos durante as oficinas presenciais e nos ambientes *online* por eles criados para conversarem.

A Oficina de Produção de Cibervídeos foi conduzida pela docente-pesquisadora Vivian Martins. Teve como objetivo compreender os saberes mobilizados, pelos praticantes, em sua construção, suas possíveis aplicações na educação *online* e os processos de implicação

e autorização dos praticantes na produção audiovisual. Como resultado, foram apresentados vários vídeos, como mostra a Figura 66.

Figura 66 - Cibervídeos produzidos

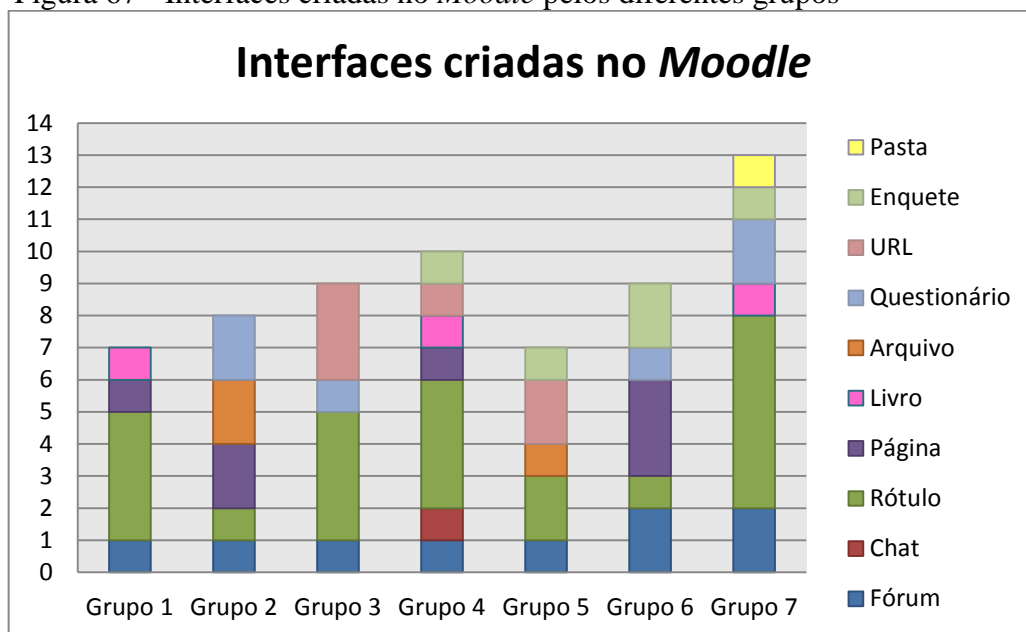


Fonte: Elaborada pela autora

Tendo em vista a necessidade de objetividade do texto dissertativo e, dada à diversidade de interfaces utilizadas no desenho didático, elegemos, para análise, a produção do Grupo 7, optando por anexar as demais a este documento.

De um modo geral, no âmbito das temáticas escolhidas, as interfaces criadas foram similares, com prevalência de fóruns e rótulos, como se pode visualizar, na Figura 67, a seguir:

Figura 67 - Interfaces criadas no Moodle pelos diferentes grupos



Fonte - Elaborada pela autora

O desenho didático apresentado pelo Grupo 7 contou com as seguintes interfaces

- *Interfaces de conteúdo*

1. Rótulo com:

- a. Textos e imagens;

- b. Quatro vídeos do *Youtube*:

- i. Irec-BA: Cibercultura e Escola José Francisco Nunes;
- ii. Como escolher um bom programa de Edição de Vídeos;
- iii. Gorette Gourmet Show
- iv. Os 3 melhores editores de vídeo para ANDROID;

- c. Cibervídeo criado pelo grupo<sup>47</sup>

2. Pasta: Viajando no Hipertexto

3. Livro: Vídeos na Cibercultura

- *Interfaces de comunicação*

1. Dois fóruns:

- a. Café com Pipoca;

- b. Você na *Web*;

2. Dois questionários:

3. Uma enquete:

<sup>47</sup> Cibervídeo disponibilizado no *Youtube* no link <https://www.youtube.com/watch?v=sU2USSbr91s>.

Sobre os momentos de criação do desenho didático, Shênia assim relatou à autora: *“90% foi feito em sala de aula, durante as oficinas; a gente estava junto. Enquanto você ia ensinando a fazer, a gente ia pegando as ideias”*.

Segundo Paulo Freire (1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 22). Desse modo, ao mostrarmos as formas de criação das interfaces, estávamos dando condições para que eles, posteriormente, pudessem criá-las sozinhos.

Quando questionamos sobre como pensaram o desenho didático, Shênia, que já é professora relatou que relacionou o desenho a um plano de aula, e que foi dessa forma que iniciaram a reflexão de como seria um plano de aula num Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Para Ausubel, 1968 (*apud* MOREIRA; MAZINI, 1982) “os organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como ‘pontes cognitivas’ (p.12). Como podemos perceber, foi no âmbito de seu universo e da sua prática como professora foram estabelecidas as pontes necessárias para iniciar o modo de *pensarfazer* a estrutura do desenho didático. A estudante, então, convida o grupo a ‘pensar’ a criação do desenho didático. É, nesse contexto, que surge o primeiro indício de autoria: ao dar a voz ao *outro*, aproximando-se de seus interlocutores, mediante perguntas retóricas, que se configuram como um modo mais particular de estar presente no texto.

*“Eu pensei na estrutura de um plano de aula e aí passava pra elas o que era a ideia de um plano de aula pra que elas fossem pensando (...). O que vocês acham que a gente pode colocar, pensando no trabalho que a gente fez? (...) A gente pensou principalmente nos objetivos: a nossa aula é sobre o quê? É sobre audiovisual, a gente fala dos hipervídeos, mas tem a questão do como produzir”*

É interessante pontuar que, ao trazer o tema para discussão, Shênia recorre a uma analogia para deixar claro o ponto de vista defendido por ela, e facilitar a compreensão dos demais colegas, estabelecendo a relação de similitude entre o desenho didático e um plano de aula, de forma a dar concretude aquilo que é mais abstrato, e didatizar a compreensão de conceitos por parte do grupo.

Ao partilhar sua experiência, no grupo, revelando sua própria voz, operando com as palavras e enunciados e arquitetando outras vozes, a praticante ora assume a função docente, trazendo informações relevantes sobre plano de aula, ora assume o papel de aluna, num movimento de *aprenderensinar*.

No processo de mediação partilhada, os papéis de professor e aluno podem se fundir para se autoconstruírem e se auto-organizarem à luz das aprendizagens emergentes.



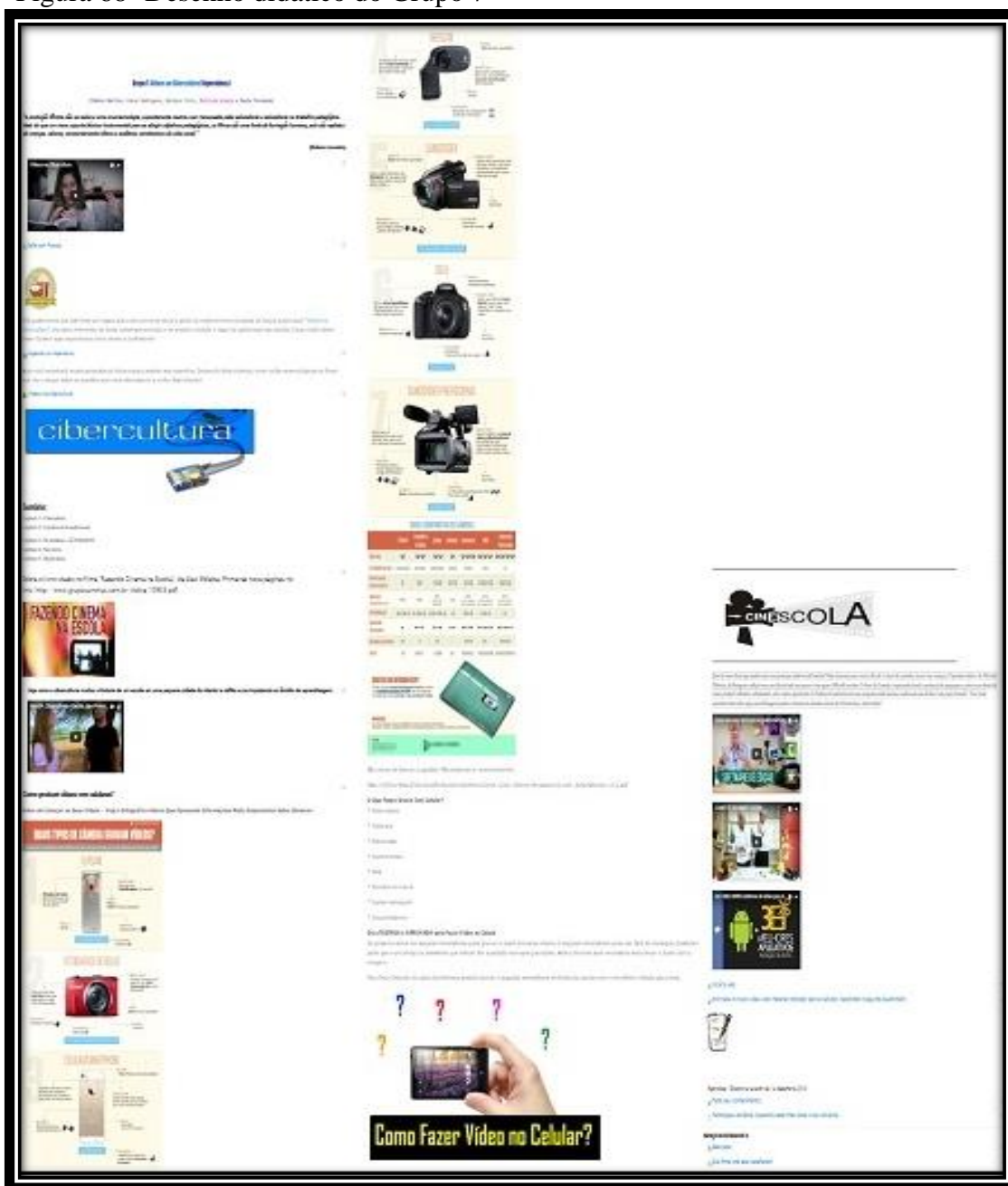
Isso não acarreta a destituição dos papéis de cada um, mas sua recriação, na medida em que não se apresentam como opostos. Talvez não existam lados, mas estados de emergência e devires daqueles que estão em processo de aprendizagem. Desta relação se constituem parcerias, nas quais todos podem aprender a trabalhar colaborativamente (BRUNO *et Al*, 2013, p. 10)

De fato, a mediação partilhada potencializa a produção de conhecimento. Nela, todos são líderes em potencial, protagonistas deste processo, que é dinâmico, fluido, e essencialmente plástico. Todos podem ser mediadores, e se *autorizarem* nessa rede de aprendizagem. O professor, por sua vez, como ‘mediador das mediações’, situa-se ‘entre’, interagindo, propondo, intervindo, complementando, questionando, tecendo considerações, formando e se formando com os praticantes.

Na análise das conversas e narrativas dos praticantes culturais, presentes no *Moodle*, no *Facebook* e no *WhatsApp*, pudemos identificar manifestações de autorias diversas, em resenhas e resumos, que ora seguiam a lógica da reprodução, da semelhança e concordância com o texto lido, ou mesmo com algum relato feito em sala de aula, ora se caracterizava por uma escrita mais elaborada, na qual elementos novos eram adicionados às ideias originais, até a expressão máxima de autoria criativa, na qual se evidenciava “certo deslocamento, uma espécie de inversão e modificação das representações, para dar passagem ao novo, promovendo, dessa forma, diferença na rede de relações estabelecida com o grupo” (AMARAL, 2014, p. 67).

Autorias criativas apresentam-se com mais evidência em discursos interativos, na produção coletiva de vídeos; na remixagem de textos e imagens, e no planejamento da sintaxe discursiva apresentada, na Figura 68, a seguir, no processo de criação autoral do desenho didático do Grupo 7, composto pelas alunas Shênia Martins, Karen Rodrigues, Monique Félix, Patrícia Araújo e Paula Fernanda.

Figura 68 -Desenho didático do Grupo 7



Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=384>

A partir da temática *Hipervídeo e Cinema*, o grupo objetivou mostrar as possibilidades de criação de vídeos nas escolas. O cibervídeo produzido intitulou-se *Vídeos na Cibercultura – Hipervídeos*, como pode ser visualizado na Figura 69.

Figura 69 - Vídeos na Cibercultura - Hipervídeos



Fonte: <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=384>

Como podemos observar, logo no início do desenho didático essas temáticas são acionadas por meio de uma citação sobre os filmes na formação humana, e do hipervídeo sobre cinema, criado pelo grupo. Essa forma de apresentação, afirma Shênia: *“É para, a partir dela, a gente começar a discutir as coisas que a gente fala, de produção, entendeu? É um disparador”*.

O hipervídeo consiste num vídeo interativo, que possibilita o diálogo com o usuário, mediante hiperligações internas ou externas ao vídeo principal. Possui um vasto potencial de aplicação. Na educação, pode ser utilizado na criação de uma ambiência rica, que facilite a aprendizagem reflexiva e a flexibilidade cognitiva. De acordo com Sousa (2017, p. 63) “o hipervídeo é um dos gêneros que mais acrescentam características próprias da Cibercultura, como interatividade, hipertexto e hipermissão”.

Petry (2012) afirma que a linguagem hipermidiática põe em evidência as contribuições e apropriações de pensamentos de outros. Redimensiona, dessa forma, a concepção de autoria, corroborando as ideias de Barthes (2004) que entende o texto como o espaço de múltiplas dimensões, no qual se casam e se contestam escrituras diversas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura" (p. 68).

<sup>48</sup> Hipervídeo criado pela turma disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sUSSbr91s>. Acessado em 09.02.2018.

Neste sentido, concordamos com Amaral (2014) que afirma que “nada mais autoral do que a elaboração do desenho didático para um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, fundamentado no texto eletrônico – hipertexto ou hipermídia” (p. 163).

Na produção, ora analisada, essa autoria se constitui na possibilidade de um desenho hipertextual e no processo de construção do objeto - o vídeo, propriamente dito, e tem início com a arquitetura de informação, para definir a base sobre a qual será construído o ambiente, quanto ao tamanho, complexidade, organização e a forma como se dará a navegação, cada vez mais contextual.

A afirmação de Shênia: *“Tem gente que acha que fazer um vídeo é começar gravando do início ao fim, e não é! Então vamos estruturar”*, bem como seus questionamentos sobre: *“O que a gente precisa fazer primeiro? As cenas externas? As internas?”* levou-nos a refletir sobre a produção de vídeos; o que nos permitiu aprender no processo. A figura 70 registra o início do processo de criação do hipervídeo, que é descrito neste estudo.

Figura 70 - Criando o hipervídeo



Fonte - <https://www.facebook.com/moniquemorais25>

Nossa preocupação não se resumia em apenas mostrar como se cria um vídeo, mas estabelecer uma conexão entre o que o sujeito já conhecia por meio de sua experiência, a

literatura e o que se pretendia realizar. Shênia nos chama a atenção para a estrutura da organização:

*“Postamos o vídeo. Reparem que segue uma lógica: a gente fala de proposta de leituras dos vídeos na Cibercultura e propõe audiovisual nas escolas”.*

Ao estabelecerem a relação entre o que haviam estudado em sala de aula e a proposta de criação do vídeo, as alunas empreendem “o pensar hipertextual” e o movimento *prácticateoriaprática*. Nessa perspectiva, Lévy (1999) argumenta que aquele que atualiza um percurso ou manifesta este ou aquele aspecto da reserva documental, realiza naquele instante, uma escrita interminável, autorizando-se.

Para que houvesse um espaço para o diálogo e a partilha de dilemas sobre as experiências com o audiovisual, as alunas criaram o Fórum ‘Café com Pipoca’, retratado na Figura 71, a seguir.

Figura 71 - Fórum Café com Pipoca



Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=384>

Esse espaço de formação favorece a livre expressão. O praticante é convidado a expressar seus saberes e pontos de vista críticos, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo, dessa forma, para a construção da comunicação e da aprendizagem (SILVA, 2003).

Considerando que o foco do desenho didático desse grupo diz respeito ao seu processo de criação, na narrativa que segue é possível notar os nós da trama, para que estabeleçam a harmonia entre os conteúdos abordados:

**Shênia:** *“O disparador é o vídeo pra gente falar de produção audiovisual nas escolas. A nossa aula é de produção audiovisual nas escolas. Nós incorporamos o hipervídeo, mas é de produção audiovisual. O nome é Café com Pipoca porque lembra o cinema”*.

**Monique:** *“Nós utilizamos o cinema para abordar o assunto do hipervídeo”*.

**Shênia:** *“A pessoa tem que entender o audiovisual para chegar no hipervídeo”*.

**Shênia:** *“O vídeo inicial é o disparador porque normalmente num plano de aula a gente começa com um disparador pra problematizar”*.

**Shênia:** *“O café com pipoca é um espaço para eles contarem as experiências que eles tiveram já com audiovisual nas escola; consiste num marco para que o professor possa organizar seu planejamento”*.

A arquitetura de informação em um desenho didático é fundamental para que os conteúdos possam conversar, entre si, e serem apresentados, com clareza e coerência com a proposta didática apresentada. Para isso, há a necessidade de se conhecer o tema e os assuntos que o cercam. Em muitos desenhos, os assuntos são abordados de modo hierárquico. Entretanto, sabemos da importância de se fazer um desenho didático flexível, de modo que possibilite ao aluno navegar entre os conteúdos, de maneira hipertextual.

Além da preocupação com a arquitetura da informação, o grupo também refletiu sobre a importância da estética do desenho.

**Shênia:** *“Eu lembro que falei da importância da imagem e de estar bem estruturado, de tá bonito pra pessoa quando entrasse vê, porque eu já achava o Moodle meio feioso”*.

**Monique:** *“Pensar no design do curso”*

**Shênia:** *“A gente pensou muito nisso... porque eu falava, olha a pessoa tem que entrar e chamar a atenção pra ela querer acessar”*.

Como podemos observar, a autoria do desenho está presente, desde o início de sua concepção, em cada detalhe de sua construção. Desse modo, ao mesmo tempo em que desenvolviam seu trabalho, as alunas experimentavam o ‘estranhamento’, e buscavam ver aquilo que não se encontrava visível, sem se deixarem contaminar pelo olhar familiarizado; tentavam tirar suas próprias lentes e olhar com as lentes do *outro*, para melhor focarem seu objeto de pesquisa.

A pasta *Viajando no Hipertexto* (Figura 72) contém os textos explorados: ‘Cibercultura – Pierre Levy’, ‘Educação e Cibercultura – Edméa Santos’ e ‘Educar na

Cibercultura – Marco Silva’ juntamente com um livro que representa toda a estrutura do desenho: ‘Cibercultura’, ‘O potencial do audiovisual’, ‘Os seriados e o Crossover’, ‘Não perca’ e ‘Hipervídeos’.

Figura 72 - Pasta e Livro



**Viajando no Hipertexto**

Aqui você encontrará muitas propostas de leituras para ampliar seu repertório. Depois de lidos os textos, criem vocês mesmos tópicos no fórum que vier a seguir sobre as questões que mais interessarem a vocês. Boas leituras!

**Vídeos na Cibercultura**

**cibercultura**

Sumário:

- Capítulo 1 - Cibercultura.
- Capítulo 2 - O potencial do audiovisual.
- Capítulo 3 - Os seriados e o *Crossover*.
- Capítulo 4 - Não perca.
- Capítulo 5 - Hipervídeos.

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=384>

Para Mello e Barros (2017) a didática “deve pautar-se numa pedagogia que possa empoderar o indivíduo para lidar com as informações e combiná-las em seus projetos profissionais e pessoais de forma compartilhada” (p. 52)

Com efeito, percebemos que os textos inseridos nessa pasta foram os que a turma já havia estudado, como relata Shênia:

“*Havia a ideia de incorporar o que tínhamos estudado na disciplina*” (Shênia), e criar combinações próprias nas suas elaborações, com vistas ao desenvolvimento de novos produtos.

Além desses textos, o livro que estrutura todo o desenho didático foi desenvolvido mediante combinação de artigos, vídeos e imagens pesquisados pelas alunas, na *Web*.

**Shênia:** “*Monique quis experimentar o livro para colocar os capítulos. Ela mandava mensagem e perguntava: vocês acham legal colocar isso?*”

**Shênia:** “*Ai eu fui dando algumas ideias pra ela e ela foi fazendo; eu contribuí assim*”.

**Shênia:** “*No primeiro capítulo começamos pelo primeiro livro que a professora comentou em sala de aula, depois o vídeo que está apresentando o autor, e o próprio livro*”.

**Monique:** “*A ideia do livro foi apresentar o conteúdo todo; aí a gente foi definindo cada tópico: o que era cibercultura, o potencial do audiovisual, um exemplo com os seriados e o crossover<sup>49</sup> ...*”

Podemos afirmar que a ideia de remixagem de conteúdos trazida pelo grupo, do ponto de vista *lato*, equivale ao conceito de intertextualidade, por se referir a ideias e textos de *outros*. Do ponto de vista *stricto*, pode ser visto como um *mix* de mídias e ideias selecionadas em textos diferentes e combinadas para formar um novo texto.

Bakhtin (2011) afirma que “o artista nunca começa desde o início precisamente como artista” (p.183); vai se constituindo como tal. Da mesma forma, a autoria vai tomando corpo, na medida em que os praticantes mergulham no desconhecido e, muitas vezes, adotam procedimentos imprevistos; colocam-se no lugar do outro, compreendendo seus sentimentos para explicar suas razões, para descobrir o subentendido, nexos não explicitados, operações narrativas, mecanismos formais, ênfases nos conteúdos e procedimentos argumentativos, como assegura Machado da Silva (2010).

Nessa produção, em particular, revela-se, de forma mais flexível, no rearranjo das informações, dado que o que está em jogo é o tratamento peculiar dispensado pelo *remixer* a um tema que já faça parte do imaginário dos indivíduos, de modo que sua obra se assemelhe à outra já produzida. Sob essa ótica “somos todos autores em potencial, na medida em que ancoramos nossos dizeres, em nossas memórias e nos dizeres alheios, assumindo uma posição responsiva e responsável pelo que expressamos” (AMARAL, 2014, p. 212).

“A experiência é sempre criação”, dado que provoca deslocamentos e alterações, quando nos relacionamos com o *outro*, enfatiza Contreras (2015, p. 19). Nesse sentido,

---

<sup>49</sup>*Crossover* é uma técnica literária de misturar personagens de núcleos diversos interagindo entre eles. revistas em quadrinhos e desenhos animados fazem esta união quase que constantemente e são constantes os encontros entre personagens da DC Comics (a qual pertencem famosos personagens como Superman, Batman, Mulher Maravilha, Flash, etc.) e Marvel Comics (à qual pertencem personagens famosos como Homem-Aranha, Hulk, o Quarteto Fantástico, X-Men, etc.).



percebemos que, a todo o momento, as alunas estabeleciam as relações entre suas experiências e a atividade a ser realizada, transformando o “vivido”, pensando em outras ações/criações, como podemos notar na narrativa, a seguir:

**Shênia:** *“Esse aqui, o seriado e o crossover fui eu que coloquei, porque quando a Méa falou de hipervídeo e a gente pesquisou, a ideia era que a gente tivesse hiperlinks num mesmo vídeo. Aí eu lembrei que de uma forma diferente isso é trabalhado nos seriados, cada episódio tem uma historia e os personagens das historias se encontram em diferentes episódios e para o entender temos que assistir todos os episódios. Então eu fiquei pensando que essa era uma forma de se pensar em hipervídeo ... e nós assistimos também a muitos hipervídeos pela Internet, de vários formatos”.*

O grupo finaliza o livro, mostrando o que é um hipervídeo e o exemplifica por meio de um vídeo, no qual aparece o seu significado, e como criá-lo. Dessa forma, deixa evidente a trama urdida na composição de seu desenho didático, ao combinarem textos, imagens e sons. De acordo com Lemos (2005, p. 1), a re-mixagem consiste no “princípio que rege a Cibercultura” e se constitui “num conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, *cut-up* de informação a partir das tecnologias digitais”. Desse modo, a cultura remix expõe a perda de controle do criador sobre sua obra, dado que a Cibercultura favorece a intervenção dos indivíduos na produção dos conteúdos, dificultando a identificação de autorias; com exceção da autoria do *remixer* que dá novo sentido à produção.

Com um desenho estruturado de forma não linear, após a interface Livro, Shênia compartilha um *link* sobre o livro citado no hipervídeo produzido pelo grupo (Figura 73).

Figura 73 - Rótulo



Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=384>

Para Andrade e Vicari (2003):

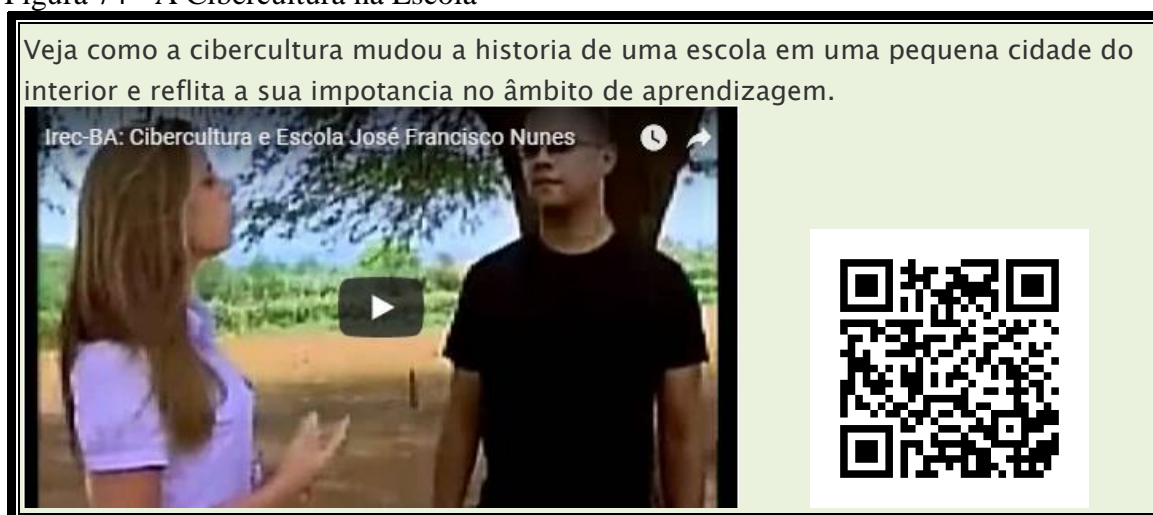
O fato de uma pessoa tornar-se líder ou não dependerá do grau de motivação de que ela dispõe. Numa interação educacional o líder não necessariamente é o professor.

Os líderes, na maioria dos casos, são alunos que possuem uma habilidade social ou afetiva mais expressiva e interagem com maior frequência com o grupo. Eles sugerem sites, livros, ferramentas, compartilham recursos e conhecimentos pessoais adquiridos fora dos ambientes computacionais. (p. 261)

Percebemos, ao longo deste trabalho, a liderança da aluna. Com o seu protagonismo e implicação, ela esteve sempre motivada em todas as atividades propostas, colaborando e trocando informações com o seu grupo e com a turma, de um modo geral.

Depois de o *link* sobre o livro ter sido compartilhado por Shênia, Monique considerou importante trazer alguma experiência do cotidiano de uma escola e postou o vídeo apresentado na Figura 74, seguir:

Figura 74 - A Cibercultura na Escola



Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=384>

**Monique:** “*Esse vídeo*<sup>50</sup> *é sobre a cibercultura na escola. Queríamos trazer um relato real e chamou a atenção por ser no interior; eles estão preocupados em levar tecnologias para as crianças. Faltava um vídeo de uma pessoa contando alguma experiência*”.

Sá e Silva (2013) enfatizam que “o desenho didático precisa conter uma intencionalidade pedagógica que conceba a educação *online* como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa” (p. 147); e esse movimento de vai e volta, de recursividade, no desenho didático elaborado pelas alunas, revela a complexidade do processo de criação, e como os temas, a todo o momento, cruzam-se e se interconectam.

Prosseguindo à elaboração do desenho didático que tinha a intencionalidade pedagógica de potencializar autorias audiovisuais, as alunas apresentam alguns artefatos tecnológicos para criação de vídeos, mostrados na Figura 75.

<sup>50</sup> O vídeo está disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=libtd\\_baFfo](https://www.youtube.com/watch?v=libtd_baFfo). Acessado em 09.02.2018.

Figura 75 - Artefatos tecnológicos para criação de vídeos

### 1. QUAIS TIPOS DE CÂMERA GRAVAM VÍDEOS?

DESCUBRA AS DIFERENTES CARACTERÍSTICAS DE CADA UMA E ESCOLHA A MAIS APROPRIADA PARA O SEU CASO!

#### FLIPCAM

**Quem Usa?** Famosos com Videobloggers no passado

**Lente:** Fixa ou Zoom de baixa qualidade

**Memória:** Apenas Interna

**Conexões:** Nenhuma

**Preço:** R\$ 160

ex: Kodak PlayFull

#### FOTOGRAFICA DE BOLSO

**Quem Usa?** Turistas e pessoas que querem tirar fotos ocasionalmente e sem pretensões

**Lente:** Zoom de boa qualidade

**Memória:** Cartão de Memória

**Conexões:** Nenhuma

**Preço:** R\$ 600

ex: Canon Powershot SX270 HS

#### CELULAR/SMARTPHONE

**Quem Usa?** Todo Mundo! Hoje quase todo mundo tem um celular com uma câmera bacana

**Lente:** Fixa (Média ou Boa Qualidade)

**Memória:** Memória interna e Cartão de Memória

**Preço:** R\$ 2.300 (sem plano de fidelidade)

ex: iPhone 5S

#### WEBCAM

**Quem Usa?** Quem tem computador tem uma, normalmente se usa para comunicação e não produção

**Lente:** Fixa de baixa qualidade

**Memória:** Disco Rígido do computador

**Conexões:** Entradas do computador onde está conectada

**Preço:** R\$ 80

ex: Logitech C320

#### CAMCORDER

**Quem Usa?** Quem está realmente afim de fazer vídeo e não quer enfrentar os problemas apresentados por outros tipos de camera.

**Lente:** Zoom de média qualidade

**Memória:** Memória Interna, Disco Rígido Interno, Cartão de Memória

**Conexões:** Microfone, Fone de Ouvido

**Preço:** R\$ 3.000

ex: Panasonic HC-HS 300

### 2. DSLR

**Quem Usa?** Quem quer fazer cinema digital e quem quer dar aquele "look" mais cinematográfico e orgânico ao vídeo.

**Lente:** Intercambiáveis. Excelente qualidade.

**Memória:** Cartão de Memória

**Conexões:** Microfone, Fone de Ouvido (às vezes)

**Preço:** R\$ 2.000

ex: Canon T3i

### 7. CAMCORDER PROFISSIONAL

**Quem Usa?** Quem trabalha na área de vídeo profissionalmente não dispensa uma Camcorder Profissional mesmo que tenha uma DSLR como câmera extra.

**Lente:** Zoom, excelente qualidade.

**Memória:** Memória Interna, Disco Rígido Interno, Cartão de Memória

**Conexões:** 2 x Microfone profissional (XLR), Fone de ouvido

**Preço:** R\$ 11.000

ex: Sony NX5

#### TABELA COMPARATIVA DE CÂMERAS

	FlipCam	Fotográfica de Bolso	Celular	Webcam	Camcorder	DSLR	Camcorder Profissional
<b>Robustez</b>	☺	☺☺	☺☺☺	☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺
<b>Facilidade de Uso</b>	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺	☺☺	☺
<b>Performance com pouca luz</b>	💡	💡💡	💡💡💡	💡💡💡	💡💡💡	💡💡💡💡	💡💡💡💡
<b>WebCast (transmissão ao vivo)</b>	Não	Não	Sim (App no celular)	Sim	Sim (com placa de captura)	Sim (com placa de captura)	Sim (com placa de captura)
<b>Portabilidade</b>	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺	☺	☺☺☺☺	☺☺☺☺	☺
<b>Qualidade da Imagem</b>	★	★★★	★★★	★★	★★★★	★★★★★	★★★★★
<b>Duração da Bateria</b>	☺☺	☺	☺☺	-	☺☺☺☺	☺☺	☺☺☺☺
<b>Custo</b>	☺	☺☺☺	☺☺☺	☺	☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺	☺☺☺☺☺☺☺

**GOSTOU DO INFOGRÁFICO?**  
Então acesse [www.videopress.com.br](http://www.videopress.com.br) e baixe sua apostila gratuita em PDF, de 59 páginas, mostrando como gravar o seu primeiro vídeo.

**COMO CRIAR VÍDEOS PARA YOUTUBE COM SMARTPHONES**

de **Paulo Oliveira e Rafael Duarte**

**IMPORTANTE**  
As informações nesse infográfico são de caráter informativo. Sempre confira cuidadosamente as especificações da câmera antes de comprá-la.

**FONTE:**  
[www.bloghotovideos.com](http://www.bloghotovideos.com)  
[www.mercadolivre.com.br](http://www.mercadolivre.com.br)  
[www.submarino.com.br](http://www.submarino.com.br)

**VIDEOMAN**

**Não deixem de baixar a apostila! Nós testamos e recomendamos.**

- \* Vídeo Aulas
- \* Tutoriais
- \* Entrevistas
- \* Depoimentos
- \* Vlog
- \* Eventos em Geral
- \* Curtas-metragem
- \* Documentários

**Dica TESTADA e APROVADA para Fazer Vídeo no Celular**

Se possível utilize um segundo smartphone para gravar o áudio dos seus vídeos. O segundo smartphone pode ser fácil de conseguir, bastando pedir para um amigo ou assistente que estiver lhe ajudando nas suas gravações. Após o término será necessário sincronizar o áudio com a imagem. Para ficar discreto, no caso dos homens, poderá deixar o segundo smartphone no bolso da camisa com o microfone voltado para cima.



## Como Fazer Vídeo no Celular?

Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=384>

A partir da inserção, pelo grupo, do tópico intitulado ‘Como produzir vídeos com celulares’, questionamos qual a intencionalidade de colocar uma imagem explicando os tipos de câmera, custo e o comparativo entre elas. Shênia explica: “*Porque aí a pessoa pode falar: ‘eu não tenho câmera, eu não tenho isso, não tenho aquilo’, e nós mostramos as possibilidades de.*”

E, continua:

“*Isso é tudo material que eu já tenho ao longo de muitos anos, guardado no computador de casa, de cursos que faço, às vezes online. Como tenho acesso a esses materiais, resolvi dividir com as pessoas, para que conhecessem alguns dos artefatos tecnológicos utilizados para gravação de vídeos, quais os seus preços e a potencialidade de cada um. É uma tabela comparativa das coisas que cada uma faz, com a facilidade de uso, performance com luz, a portabilidade, qualidade da imagem”.*”

Vemos, aqui, a preocupação de mostrar a diversidade de artefatos, para que a aprendizagem se torne mais flexível, considerando os limites de cada um (sejam financeiros ou técnicos), a facilidade no manuseio e aquele o mais acessível, como por exemplo, os smartphones.

Após falarem sobre as possibilidades para criação de vídeos, as praticantes convidam os usuários a experimentarem gravar o áudio com um celular, e a imagem com outro, juntando-os, a seguir, mostra a Figura 76.

Figura 76 - Exemplos de canais do Youtube



Que tal umas dicas que podem fazer sua produção audiovisual bombar? Hoje trazemos para vocês a dica de 3 canais do youtube, só pra você começar. O primeiro deles é do Michael Oliveira, da filmagem à edição esse cara fala de tudo um pouco e tem quase 1000 mil inscritos. O show da Gorette é espetacular desde a produção do programa e pode trazer ideias de como produzir refletores, rebatedores, entre outros apetrechos. A Produccine também tem uma proposta muito bacana, sendo mais um da lista "um pouco de tudo". Você pode aprender tanto sobre apps para filmagem quanto a montar um estúdio caseiro de Chroma Key. Aproveitem!

Como escolher um bom programa de Edição de Vídeos



SOFTWARE DE EDIÇÃO

51



GORETTE GOURMET SHOW



52



<sup>51</sup> Vídeo disponível em <https://youtu.be/cTuTzdeOKo0>. Acessado em 02.01.2018

<sup>52</sup> Canal disponível em <https://youtu.be/67jCZ1qZrWA>. Acessado em 02.01.2018



Fonte - <http://ead.uerj.br/ava/course/view.php?id=384>

No processo de elaboração do desenho refletem que não basta mostrar como produzir vídeos, mas que é preciso mostrar as possibilidades para sua edição:

*Shênia: “Nós falamos das câmeras, de como produzir os vídeos e agora chega a questão de como editar esse material. Esse Cineescola é só o nome do tópico que a gente preferiu colocar em imagem. Os vídeos inseridos são canais do Youtube que ensinam como editar. Por exemplo, no canal, Gorette Gourmet Show, eles fazem uma brincadeira com o já conhecido formato dos programas de culinária. Não ensinam coisas para comer, mas o que eles preparam mesmo são as coisas para o audiovisual, tudo caseiro, como criar coisas para iluminação etc.”.*

Para Alves (2008), os cotidianos estão repletos de invenções dos seus praticantes culturais. Assim, criar artefatos a partir dos vídeos sugeridos pelas alunas, talvez seja mais interessante do que, por exemplo, comprar um objeto numa loja para iluminar, pois, ao criar, o sujeito ativa processos cognitivos muito mais ricos, tornando suas invenções/autorias mais significativas.

*Shênia: “São três canais. O primeiro canal fala da edição com programas mais específicos, os mais usados. Depois vem a Gorette que aborda mais os artefatos, para criar coisas artesanais. Finalmente, encerramos a edição nos aplicativos. Ah! E se o sujeito não possuir computador e programa para a edição? Gente, existem os aplicativos também para editar! Então você pode fazer tudo no celular, se quiser”.*

Um dos dilemas do grupo ao criar o desenho didático, considerando que vivemos em tempo de mobilidade e ubiquidade, era possibilitar que as sugestões de atividades pudessem ser realizadas pelo celular; razão pela qual investiram na possibilidade de criar e editar os vídeos com os aplicativos disponíveis para dispositivos móveis.

<sup>53</sup> Canal disponível em <https://youtu.be/uxLU5SFLxMI>. Acessado em 02.01.2018

Também foi criado um fórum, um questionário e uma enquete (Figura 77). Pensar na etapa referente à avaliação foi uma dificuldade apontada pelo grupo. Como podemos notar no texto, a seguir, as alunas inseriram questões mais teóricas, com perguntas sobre os vídeos e sobre o estudo realizado.

Figura 77 - Fórum Você na Web - Enquete e Questionário



Fonte - Print da Tela do Grupo da Disciplina Tecnologia e Educação no WhatsApp da autora

Como afirma Lévy (1999, p. 96) é preciso “não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos, pôr em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo”, incentivando o desenvolvimento da livre expressão.

Anteriormente ancorada à perspectiva individual, no digital em rede a autoria se torna cada vez mais coletiva, potencializada pela conectividade e ubiquidade possibilitadas pelo uso de dispositivos móveis, nos quais os sujeitos cocriam, em tempo real, dando vida a “um novo arranjo, uma nova arquitetura, uma nova leitura, entre outras, que constituem evidências da autoria na cultura digital” (AMARAL, 2014, p. 73).

Com efeito, a educação *online* ao promover a mobilização da aprendizagem crítica e colaborativa na tessitura do conhecimento, com vistas ao desenvolvimento de coautorias

(Santos, 2014), e os ambientes virtuais e as redes sociais, “contribuem para potencializar o conhecimento, pois apresentam interfaces de comunicação que reverberam práticas inovadoras, propositivas e dinâmicas, emergindo a interatividade, a colaboração no processo do trabalho” (LUCENA; FERREIRA, 2016, p. 146). A Figura 78, adiante, sintetiza o papel relevante da educação *online* no que se refere à emergência de autorias coletivas na produção de desenhos didáticos.

Numa reflexão sobre o desenho didático, em geral, as praticantes estabeleceram conexão com uma pesquisa (realizada para outra disciplina) sobre ‘concursos e mercado de trabalho para o pedagogo’, percebendo o quanto os estudos sobre desenho didático e interfaces no *Moodle*, ao longo do semestre, contribuíram para sua formação.

*Shênia:* “A gente fez um trabalho com a professora Aline Morais na disciplina de Introdução à pedagogia, sobre ‘concurso e mercado de trabalho para o pedagogo. Ao fazermos um recorte das vagas que estavam disponíveis para o pedagogo e salários diversos, a Monique falou: “Nossa! Olha quantas vagas que pedem pra você saber o Moodle! E o Moodle como diferencial. Foi aí que a gente se deu conta do quanto foi importante realizar este trabalho”.

Não restam dúvidas de que a experiência vivenciada pelos praticantes na criação de seus desenhos didáticos possibilitou não apenas a tessitura do conhecimento, de forma colaborativa e dialógica, mas, ainda, a descoberta de novas possibilidades e o florescimento de autorias, em diferentes níveis de graduação.

Figura 78 - Autoria Coletiva



Fonte: Elaborada pela autora





## CONCLUSÃO

Quando um livro é fechado, quando um filme termina, quando uma série já não tem mais temporadas, chega o momento de conhecer novas histórias e deixar que sejam outros personagens aqueles que nos ensinam a sonhar e a viver. Como qualquer final, um final é só outro começo, uma oportunidade para se abrir ao novo, ao desconhecido.<sup>54</sup>

*Autor desconhecido*

A exemplo dessa epígrafe, concluir uma dissertação é apenas um novo começo, pois ao fim desta etapa surgem novas demandas, relacionadas a outros fenômenos que se imbricam ao objeto dessa pesquisa – a docência *online*, e que se transformam a todo instante, tendo em vista que, como um fenômeno da Cibercultura, a Educação *Online* segue o fluxo da cultura contemporânea. Mas é preciso fazer uma parada estratégica, colher os frutos, na certeza de que o processo continua, dos frutos nascerão novas sementes e uma nova semeadura irá acontecer, pois como afirma Caio Abreu<sup>55</sup>, “nem todo ponto final indica fim da história, pode ser só o começo de um parágrafo”.

Mas, não foi fácil chegar até aqui. A experiência de escrever, por si só, foi um grande desafio. Organizar e sistematizar nossas ideias e ‘achados’ para narrar nossas experiências formativas demandaram um grande esforço. No entanto, bem sabíamos que não estávamos sós. Formamo-nos com o outro, ancorados em outras vozes, em nossos escritos anteriores e nas discussões com nossos pares e com os praticantes da pesquisa; o que nos permitiu atuar como pesquisadores implicados com o processo *aprendizagemensino*, escrever sobre os pesquisados a partir de suas narrativas, abrir e refazer caminhos já percorridos, a fim de produzirmos sentidos e, no movimento *prácticateoriaprática*, ir-nos constituindo como sujeitos e cidadãos.

Ainda que conscientes da existência e relevância de outras epistemologias e metodologias aplicadas à educação, optamos por vivenciar a pesquisa-formação na Cibercultura, tendo como pilares os estudos com os cotidianos escolares e os princípios da multirreferencialidade.

Em nosso primeiro capítulo, intitulado “*Tramas Metodológicas para Desenvolvimento da Pesquisa*”, levamos em conta a importância do diálogo entre os saberes científicos e os

---

<sup>54</sup> Citação disponível em <https://amenteemaravilhosa.com.br/final-aberto-novo-comeco/> Acesso em 05 .02.2018.

<sup>55</sup> Pensamento disponível em <https://www.pensador.com/frase/MTUxNDg5NQ/> Acesso em 11 .02.2018.

saberes presentes na cultura, no dia-a-dia das cidades, nas mídias, nas tecnologias, entre outros, entendendo que a ciência se faz no múltiplo, no abandono do pensamento linear, unitário reducionista, e na apropriação de sistemas de referências distintos.

Além disso, a pesquisa-formação na Cibercultura, ao conceber a prática pedagógica como prática de pesquisa, traz em seu bojo a preocupação com a formação *docentediscente*, pois ao formarmos nossos alunos, praticantes da pesquisa, formamo-nos no processo, aprendendo enquanto ensinamos e ensinando à medida que aprendemos. Assim, é na implicação, na escuta sensível, que o pesquisador com seus sujeitos e objetos cria seus atos de currículo, materializados em dispositivos que aportarão narrativas, sons e imagens que constituem seus estudos.

Ao longo deste trabalho, percebemos o quanto a cultura contemporânea, intervém nas nossas ações pessoais e profissionais, marcadas pela mobilidade, ubiquidade e pelo imbricamento cidade e ciberespaço. Desse modo, vivemos em rede, ensinamos em rede e aprendemos em rede, cocriando, dialogando, autorizando-nos em *espaçostempos dentrofora* da escola

No segundo capítulo, intitulado “Educação *Online* como Fenômeno da Cibercultura em tempos de mobilidade e ubiquidade – desafios e possibilidades” discutimos a Educação *Online* – EOL, como um evento da Cibercultura, buscando compreender como essa modalidade de ensino pode contribuir na formação de professores, com vistas à produção de conteúdos digitais autorais, nos ambientes virtuais de aprendizagem. Considerando como contexto, a formação docente no ensino superior, e refletimos sobre os saberes necessários à formação inicial e continuada de professores na contemporaneidade.

Para responder a nossa questão central de estudos, “Como a educação *online* (EOL) pode contribuir na/com a formação de professores, em geral, e de estudantes de Pedagogia, em particular, com vistas à produção de conteúdos digitais autorais, nos ambientes virtuais de aprendizagem?”, outras três questões foram formuladas: Que aspectos devem ser considerados na elaboração do desenho didático para um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, com vistas à aprendizagem significativa? Que estratégias e práticas educacionais, promovidas e mediadas na interface cidade e ciberespaço, favorecem a vivência da pesquisa em contextos formativos? e Como a mediação compartilhada na Cibercultura pode colaborar para a emergência de autorias *docentediscentes*?

Verificamos que a arquitetura de informação, a navegação e a ludicidade são aspectos importantes a serem considerados na elaboração do desenho didático num AVA, pois caso não tenhamos um ambiente com informações alinhadas aos objetivos da disciplina e uma

navegação que permita a mobilidade do sujeito com hipertextualidade, o processo de aprendizagem pode ficar comprometido, dado o engessamento do ambiente virtual. Vimos, ainda, que quanto mais lúdico é o ambiente de aprendizagem, maior o envolvimento dos estudantes no processo *aprendizagemensino*.

Com a preocupação e a intencionalidade de formar os praticantes, engendramos, ao longo da pesquisa, atos de currículo suportados em dispositivos materiais e intelectuais diversos. Mediante o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, do *Facebook* e do *WhatsApp*, que propiciaram momentos de formação *docentediscente*. Estratégias e práticas pedagógicas foram desenvolvidas, possibilitando o diálogo, a colaboração e a interatividade. Nessas ambiências, narrativas, imagens e sons foram produzidos e compartilhados, gerando análises e reflexões para se *fazerpensar* o cotidiano da pesquisa.

Destacamos, ainda a relevância da mediação compartilhada no processo *aprendizagemensino*, ao abrir espaço para a produção do conhecimento, estimulando o diálogo, a participação, a colaboração e a interatividade, para desenvolvimento de autorias.

A leitura minuciosa do diário de pesquisa e a análise de conversas e narrativas que surgiram durante o processo de investigação, fontes valiosas de interpretação pela possibilidade de questionar e refletir na relação transversalização dialógica empiria/teoria/autoria, deram origem a três noções subsunçoras, que nos ajudaram a identificar as contribuições da EOL e as manifestações de autorias nos *espaçostempos* de aprendizagem utilizados na pesquisa: “*O fórum como espaço de discussões colaborativas na formação docente*”, a “*e-Mediação partilhada em mobilidade*” e a “*Autoria coletiva na produção de desenhos didáticos*”.

Na primeira noção subsunçora “*O fórum como espaço de discussões colaborativas na formação docente*” identificamos que, na multiplicidade de fóruns criados no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, houve espaço para a autoformação, a heteroformação e a ecoformação dos praticantes culturais. Discussões colaborativas permitiram o compartilhamento de saberes; por meio da memória reflexiva, na relação com o Outro e com o meio, ressaltando que todo esse processo de auto-hetero-eco formação não se dá apartado; conjugam-se e se entrelaçam, ampliando e transformando nossas concepções.

Já a segunda noção subçunsora “*e-Mediação partilhada em mobilidade*” emergiu nos diálogos tecidos entre *docentediscentes* em mobilidade, ubiquidade e conectividade. Desse modo, a mediação *online*, partilhada por meio dos aplicativos *WhatsApp* e *Facebook*, em comunicação com o *Moodle*, propiciou colaboração, diálogo, interatividade e autoria, além da construção coletiva do conhecimento.

A última noção - “*Autoria coletiva na produção dos desenhos didáticos*”- emergiu a partir do Laboratório Virtual, com a produção, pelos praticantes culturais, de sete desenhos didáticos. Interfaces *online*, como pastas, páginas, rótulos, enquetes, *chats*, entre outros, foram criadas, configurando-se como espaços formativos, incubadores de narrativas, o que possibilitou a emergência de gêneros e autorias diversas.

A criação de atos de currículo apoiados no uso intensivo de dispositivos possibilitou que o processo educativo se tornasse mais coletivo, colaborativo, dialógico e significativo, na medida em que, ao vivenciarmos a docência *online*, disponibilizando múltiplas formas de expressão, arquitetando percursos hipertextuais na tessitura do conhecimento, e oferecendo um conjunto de conexões em rede que permitiram ocorrências diversas, provocamos situações de inquietação criadora, que fizeram emergir autorias textuais, imagéticas e sonoras, de diferentes matizes e gradações, individuais e coletivas.

Todas essas noções que emergiram na vivência da pesquisa-formação na Ciberultura nos levam à conclusão de que a Educação *Online* contribui na formação do professor, ao considerar as potencialidades dos meios de comunicação em mobilidade ubíqua, de modo articulado às várias ambiências formativas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (*Moodle, Facebook e WhatsApp*). Dessa forma, acreditamos que esta Dissertação possa inspirar outros docentes na criação de atos de currículos plurais, fundamentados em práticas pedagógicas dialógicas, colaborativas e interativas, que possam abrigar ampliações e modificações, propostas pelos praticantes culturais, co-autores do processo *aprendizagemensino*, a fim de que possam ensaiar autorias diversas.

No entanto, torna-se necessário um mergulho na Educação *Online*, para descobrir suas potencialidades, e aprofundar pontos que se mostraram essenciais no processo de formação para docência *online*, no ensino superior. Nesse sentido, e visando futuros trabalhos, apresentamos como sugestões possíveis, o desenvolvimento de projetos que visem: (a) envolver os professores e a comunidade acadêmica no projeto institucional de docência *online* das IES; b) desenvolver a formação para a docência *online*, em serviço; c) criar ambiente virtual de aprendizagem amigável e de fácil acessibilidade, que privilegie interfaces interativas, entre outros.

## REFERÊNCIAS

AGNER, Luiz. *Ergodesign e arquitetura de informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, maio/ago. 2003, n° 23, p. 62-74. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_1413-2478/Ing\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-2478/Ing_pt/nrm_iso). Acessado em: 02.03.2014.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 14-38.

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (Org.). Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 39-77.

AMARAL, Mirian Maia do. *Autorias docente e discente: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro, 2014.

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó. *A Inteira Do Ser: Uma Perspectiva Transdisciplinar Na Autoformação De Educadores*. PUCRS, Porto Alegre, Tese, 2011.

APARICI, Roberto, ACEDO, Sara O. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia-a-dia de uma universidade a distancia. In: Marco Silva, Lucila Pesce e Antonio Zuin (Orgs.). *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas* / Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 137-156.

ARDOINO, Jacques. Autorisation. In: Jacques Ardoino (Org.) *Le directeur et l'intelligence de l'organization: repères et notes de lecture*. Ivry: ANDESI, 1995, p. 4-5.

\_\_\_\_\_. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Joaquim Barbosa (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.

\_\_\_\_\_; BARBIER R.; e GIUST-DESPRAIRIES, F.. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: Joaquim Barbosa (Coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. 2º. Ed.. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves, HESS, Remi. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liber Livro, 2010.

BARBOSA, Eline Araújo dos S.. *Linguagem e interação no Whatsapp*. Dissertação Mestrado Acadêmico Em Letras. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Núcleo de Ciências Humanas Mestrado Acadêmico Em Letras. Porto Velho: RO, 2016.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.  
\_\_\_\_\_. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BOAVENTURA SANTOS, de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Almedina, 2009, p. 31-83.

BRASIL. *Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001*. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. Disponível em:: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf>. Acessado em: 01.09.2016.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004*. Revoga a Portaria 2253/2001 e dispõe sobre os 20% na graduação de disciplinas à distância. Disponível em:: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acessado em: 01.09.2016.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016*. Revoga a Portaria 4059/2004 e dispõe sobre os 20% na graduação de disciplinas à distância. Disponível em:: <http://aprender.unb.br/index.php/2-uncategorised/12-nova-portaria-do-mec-sobre-a-oferta-a-distancia-de-disciplina-dos-cursos-presenciais>. Acessado em: 01.09.2016.

\_\_\_\_\_. *Deliberação nº 010 /03*. Dispõe sobre as condições para oferta de disciplinas à distância nos cursos presenciais da UERJ. Disponível em: [http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de\\_00102003\\_07052003.pdf](http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00102003_07052003.pdf), Acessado em: 01.09.2016.

\_\_\_\_\_. *Deliberação nº 0040/16*. Dispõe sobre a deliberação nº 010/2003, que dispõe sobre as condições para oferta de disciplinas semipresenciais e a distância nos cursos de Graduação presenciais da UERJ. Disponível em: [http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de\\_00402016\\_06102016.pdf](http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00402016_06102016.pdf) Acessado em: 28.11.2017.

BRUNO, Adriana Rocha. Aprendizagem em ambientes virtuais: plasticidade na formação do adulto educador. Revista *Ciências & Cognição* 2010, v. 15, p. 43-54. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n1/v15n1a05.pdf>, Acessado em: 20.01.2017.

\_\_\_\_\_. *Mediação partilhada e interação digital*. 2015. Disponível em: [http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/MEDIA%C3%87O-PARTILHADA-E-INTERA%C3%87O-DIGITAL\\_Dri.pdf](http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/MEDIA%C3%87O-PARTILHADA-E-INTERA%C3%87O-DIGITAL_Dri.pdf). Acessado em: 04.01.2018.

\_\_\_\_\_; BERNARDES, Clinger Cleir Silva. *Desenho didático de materiais digitais para educação a distância online*. Repositório Institucional UFJG. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2004>. Acessado em: 11.02.2018.

CALVÃO, Leandro Dantas; PIMENTEL, Mariano; FUKS, Hugo. *Do email ao facebook: uma perspectiva evolucionista sobre os meios de conversação da Internet*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. *A sociedade em rede*. 17ª ed., revista e ampliada. Trad. Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CAVALCANTI, Jardel Dias. Parangolé: anti-obra de Hélio Oiticica. Disponível em: <http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=856&titulo=> Acessado em: 25.01.2018

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CUNHA, Helena Parente. *As doze cores do vermelho*. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

D'ÁVILA, Carina; CARVALHO, Felipe; MADDALENA, Tania. Imagens voláteis e *Digital Storytelling*. In: *Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes*. Salvador: EDUFBA, 2015.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos?. In: Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hameline e Michel Fabre. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Trad. Vanise Dresh. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, jan./abr. 2007, v. 28, n. 98, p. 73-95. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acessado em: 02.02. 2018.

\_\_\_\_\_; GOMES, Maria Regina L.. Sobre as redes que tecem praticas políticas cotidianas de currículo e de formação de professores/as. *Currículo sem Fronteiras*. set./dez. 2013, v.13, nº 3, p. 464-77.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, SP: Autores Associados/Cortez, 1982.

GALEFFI, Dante Augusto. Prefácio. In: Roberto Sidnei Macedo. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 13-19.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: Luiz Antônio Marcuschi, e Antonio Carlos Xavier (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 147-64.



GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: Clemont Gauthier e Maurice Tardif (Orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. Petropolis, RJ: Vozes, 2010, p. 121-148.

GERHARD, Ana Cristina, ROCHA, João Bernardes Filho. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio. *Investigações em Ensino de Ciências*, 2012, v.17 (1), p. 125-45. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/210/144> Acessado em: 16.12.2017.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: António Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: 1992. p. 63-78

GOMES, Maria João. Problemáticas da avaliação em educação *online*. In: *Educação online: cenário, formação e questões didático metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 309-36.

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: Roberto Sidnei Macedo. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010, p. 17-20.

\_\_\_\_\_. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2007.

KENSKI, Vani. M. Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias. In: Dalva E. Gonçalves Rosa e Vanilton Camilo de (Orgs.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEÃO, Lucia. *O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo, Iluminuras, 1999.

LEITE, Ligia; AGUIAR, Marcia. Tecnologia educacional: das práticas tecnicistas à Cibercultura. In: Andréa Ramal e Edméa Santos (Orgs.). *Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância*. Rio de Janeiro: LTC, 2016, p. 21-48.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: André Lemos; Paulo Cunha, (Orgs.). *Olhares sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. Cibercultura remix. In: *Mostra Cinético digital: redes - criação e reconfiguração*. São Paulo: Centro Itaú Cultural. 2005. Disponível em: [www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf](http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf) . Acessado em: 12.10.2017

\_\_\_\_\_; MAMEDE, José; NOBREGA, Rodrigo; PEREIRA, Silvano; MEIRELLES, Luize. Cidade, tecnologia e interfaces. Análise de interfaces de portais governamentais brasileiros. Uma proposta metodológica. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*. Julho/dezembro 2004, vi(2): 117-136, i(2): 117-136,

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, Ed. 24, 1993.

\_\_\_\_\_. *Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. Edições Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. O campo do conhecimento pedagógico a identidade profissional do pedagogo. In. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 25-68

LINHARES, Ronaldo; LIMA, Maria de Fatima Monte; MENDONÇA, Ana Valeria Machado. As políticas de formação de professores para as mídias e as tecnologias de informação e comunicação. In. Dinamara Garcia Feldens, Ester Fraga Vilas-Bôas C. do Nascimento e Fabricia Teixeira Borges (Orgs.). *Formação de professores e processos de aprendizagem: rupturas e continuidades*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 175-202.

LUCENA, Simone, PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. *A formação dos bolsistas de iniciação à docência no PIBID do curso de pedagogia*. Atas do IV Congresso Internacional das TIC na Educação Tecnologias digitais e a Escola do Futuro. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2016, p. 135-146. Disponível em: [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18628/1/%282016%29\\_mat\\_red\\_atas.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18628/1/%282016%29_mat_red_atas.pdf). Acessado em: 07.10. 2017.

MACEDO, Roberto S.. *Trajetória, itinerário, itinerância e errância: perspectivando o currículo enquanto crisálida*. ANPED 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1224t.PDF>. Acessado em: 16.06. 2016.

\_\_\_\_\_. A construção do outro: o ator social não é um idiota cultural. In: *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006, p. 24-32.

\_\_\_\_\_. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

\_\_\_\_\_. *Etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro. 2ª ed., 2010.

\_\_\_\_\_. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Atos de currículo formação em ato? : para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: Editus, 2011.

\_\_\_\_\_. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. *Revista Teias. Currículos: problematização em práticas e políticas*. Rio de Janeiro: UERJ, jan./abr. 2012, v. 13, nº 27, p. 67-74.

\_\_\_\_\_. *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016.

\_\_\_\_\_. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba, PR: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. *Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política*. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTE Álamo. *Um rigor outro: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: Edufba, 2009, p. 75-126.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem e formação: aprofundamentos e conexões contemporâneas*. 2014. Disponível em: [www.faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/07/1.-Macedo-APRENDIZAGEM-E-FORMACA1.pdf](http://www.faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/07/1.-Macedo-APRENDIZAGEM-E-FORMACA1.pdf). Acessado em: 20.12. 2017.

MACHADO DA SILVA, Juremir. *O que pesquisar quer dizer: como pesquisar e escrever textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MADDALENA, Tania Lúcia. *Olhar, lembrar, narrar: o Visual Storytelling na formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2015. Disponível em: [https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/olhar\\_lembrar\\_narrar\\_o\\_visual\\_storytelling\\_na\\_formacao\\_de\\_professores.pdf](https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/olhar_lembrar_narrar_o_visual_storytelling_na_formacao_de_professores.pdf). Acessado em 09.02.2018.

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva*. Traduzido por Aluizio Ramos Trinta. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MEDRADO, Benedito, SPINK, Mary Jane, MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: Mary Jane Paris Spink, Jacqueline Isaac Machado Brigagão, Vanda Vitoriano do Nascimento e Mariana Prioli Cordeiro (Orgs.). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 273-4.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed.. Campinas: Papirus, 2011.

MOREIRA, Marco e MAZINI, Elcie. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996.

MOTA, Ronaldo. *Educação a distância em um mundo sem fronteiras*. Palestra. 4º CONGRESSO EDUCACIONAL 2014. Publicado em 28/07/2014. Disponível em: <http://sinepe-es.org.br/main.asp?link=noticia&id=221>. Acessado em: 02.09.2017.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: Marie Christine Josso. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 11-34.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3ª ed. Petrópolis: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo no cotidiano escolar: conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. *Currículo sem fronteiras*. Jul/Dez 2007, v.7, n.2, pp.112-130. Ver em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf>

\_\_\_\_\_. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, táticas e trajetória na pesquisa em educação. In: Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3ª ed. Petrópolis: DP&A, 2008, p. 49-77.

PETRY, Arlete. *A relação entre jogo, conhecimento e autoria na produção hipermídia*. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Fortaleza, CE – 3 a 7/9/2012. Disponível em: [www.academia.edu/.../A\\_Relacao\\_entre\\_Jogo\\_Conhecimento\\_e\\_Autoria](http://www.academia.edu/.../A_Relacao_entre_Jogo_Conhecimento_e_Autoria). Acessado em: 23.01.2018.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: António Nóvoa e Mathias Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 65-77. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/autopineau.pdf>. Acessado em: 10.01.2018.

\_\_\_\_\_. *As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28013/29803>. Acessado em: 10.01.2018.

RIBEIRO, Mayra, SANTOS, Edméa. Autoria na pesquisa-formação na Cibercultura: diálogos com a multirreferencialidade e com os cotidianos. In. *Docência e Formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação*. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-34.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociedade, educação e desencantamento. In: *Sociologia da Educação*. 6ª ed.. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 51-69.

ROSENFELD, Louis; MORVILLE, Peter. *Information Architecture for the Word Wide Web*. 3ª ed.. Sebastopol, CA: O'Reilly, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: Edvaldo Couto, Cristiane Porto, Edméa Santos (Orgs.). *App-learning: experiências de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 7-10.

SANTOS, Edméa. *Educação online: Cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. Salvador. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2005.

\_\_\_\_\_. Educação on-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: Edmea Santos e Lynn Alves (Org.). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p. 123-142.

\_\_\_\_\_. Educação online para além da EAD: um fenômeno da Cibercultura. In: Marco Silva, Lucila Pesce e Antonio Zuin (Orgs.) *Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 29-48.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Diário online: dispositivo multirreferencial de pesquisa-formação na Cibercultura*. Portugal: Whitebooks, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa-formação na Cibercultura*. Portugal: Whitebooks, 2014a.

\_\_\_\_\_; ROSSINI, Tatiana. Comunidade REA-Brasil no *facebook*: um espaço de ativismo, autorias, compartilhamentos e inquietações. In: Cristiane Porto, Edméa Santos, Maria Luiza Oswald, Edvaldo Couto (Orgs). *Pesquisa e Mobilidade na Cibercultura: itinerâncias docentes*. Salvador: EDUFBA, 2015.

\_\_\_\_\_; MADALLENA, Tania Lucia, ROSSINI, Tatiana S. Sodré. Diário hipertextual on-line de pesquisa: uma experiência com o aplicativo Evernote. In: Edvaldo Couto, Cristiane Porto e Edméa Santos (Orgs). *App-learning: experiências de pesquisa e forma o*. Salvador: EDUFBA, 2016.

\_\_\_\_\_; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educa o *online*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Jan.-abr. 2009, p. 267-87.

\_\_\_\_\_; WEBER, Aline. *A cria o de atos de currículo no contexto de espaços intersticiais*. TECCOGS. jan.-jun, 2013. Disponível em [http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao\\_7/3-criacao\\_de\\_atos\\_decurrículo\\_em\\_espacos\\_intersticiais-edmea\\_santos-aline\\_weber.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/3-criacao_de_atos_decurrículo_em_espacos_intersticiais-edmea_santos-aline_weber.pdf) Acessado em: 19.11.2017.

SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In. *Epistemologias do Sul / Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (Org.)*: São Paulo: Cortez, 2010, p. 584-602.

SANTOS, Rosemary. *Forma o de Formadores e Educa o Superior na Cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no facebook*. 2015. 183 f. Tese de Doutorado em Educa o – Faculdade de Educa o, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SEMEDO, Alice. Espaços quase: ou de como vou repensando as minhas práticas de ensino-investiga o. *Revista da Faculdade de Letras Ciências e Técnicas do Patrim nio*. Porto 2013, v. XII, p. 331-41 Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11806.pdf> Acessado em: 10.01. 2018.

SILVA, Marco. *Pedagogia do Parangolé*. Publicado em 2002. Disponível em: [http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto\\_0004.htm](http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0004.htm). Disponível em: 20 de jan. de 2017. Atualizado em 2010. Acessado em: 20.01. 2017.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Educa o online: teorias, práticas, legisla o e forma o corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, maio/ago. 2004, v. 4, n  12, p. 93-109,. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6956/6836>. Acessado em 05.02.2018.

\_\_\_\_\_. Desenho didático: contribui es para a pesquisa sobre forma o de professores para docência *online*. In: Marco Silva, Lucila Pesce e Antonio Zuin (Orgs.). *Educa o online: cenário, forma o e questões didático-metodologicas*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

\_\_\_\_\_. Educar na Cibercultura: desafios à formação de professores para a docência em cursos online. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*. Jan - jun/2010<sup>a</sup>, nº 3, p. 36-51. Disponível em: [http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao\\_3/3-educar\\_na\\_Cibercultura-desafios\\_formacao\\_de\\_professores\\_para\\_docencia\\_em\\_cursos\\_online-marco\\_silva.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_Cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf) Acessado em: 20.01.2016.

\_\_\_\_\_. (Org). *Formação de professores para docência online*. São Paulo: Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. *Sala de aula interativa*. 7<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Loyola, 2014.

SILVA, Viviane Gomes da, GOMES, Maria João. Dos dispositivos móveis à aprendizagem ubíqua – da usabilidade técnica à usabilidade pedagógica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2015, v. extr., nº 13. Disponível em: [http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/610/pdf\\_398](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/610/pdf_398) Acessado em: 28.12. 2017.

SOARES, Sandra Regina, CUNHA, Maria Isabel da. *Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. (Online). Salvador: EDUFBA, 2010.

RIBEIRO, Mayra, SANTOS, Edméa. Autoria na pesquisa-formação na Cibercultura: diálogos com a multirreferencialidade e com os cotidianos. In. *Docência e Formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação*. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-34.

SOUZA, Vivian Martins Lopes de. *Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na cibercultura*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro. 2017

SPINK, Mary J.; BRIGAGÃO, Jacqueline; NASCIMENTO Vanda; CORDEIRO Mariana (Orgs.). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual).

SÜSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça Franco da Silva. Currículos-como-experiências-vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. *Currículo sem Fronteiras*, set./dez. 2015, v. 15, nº 3, p. 614-25.

TARDIF, Maurice. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: In: Clemont Gauthier e Maurice Tardif (Orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 27-60.

TORRE, Saturnino de la. *Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação*. São Paulo: Triom, 2008.

TORRES, Patrícia Lupion. *Laboratório online de Aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VIEIRA, Simone Bastos. *Indexação automática e manual: revisão de literatura*. Jan./jun. 1988, Ci. Inf., Brasília, 17 (1): 43-57. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/>

10482/12901/1/ARTIGO\_IndexacaoAutomaticaManual.pdf> Disponível em: Acessado em: 20.04.2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estruturalista*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 7ª ed.. São Paulo: Martins, 2007.

WEBER, Aline. *Educação e Cibercultura: narrativas de mobilidade ubíqua*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

## APÊNDICE A - Auto-avaliação e Heteroavaliação

### Universidade do Estado do Rio de Janeiro

#### Faculdade de Educação

Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino

Disciplina: Tecnologia na Educação

Professora : Edméa Santos

Professoras-estagiárias do GPROD/Proped: Alessandra Barbosa, Vivian Martins e Alice Costa

Estudante: \_\_\_\_\_

Matrícula do estudante: \_\_\_\_\_

### Auto-avaliação e Heteroavaliação

Indicadores qualitativos→	Indicadores				
	I	S	B	MB	O
<b>Pontuação→</b>	<b>0,0</b>	<b>0,25</b>	<b>0,5</b>	<b>0,8</b>	<b>1,0</b>
Frequência e participação nas aulas presenciais <b>(1,0)</b>					
Apresentação multimídia (produção e apresentação oral) <b>(1,0)</b>					
<b>Pontuação→</b>	<b>0,5</b>	<b>1,0</b>	<b>1,5</b>	<b>1,8</b>	<b>2,0</b>
Produção de vídeo (roteiro e produção do audiovisual) <b>(2,0)</b>					
<b>Pontuação→</b>	<b>0,5</b>	<b>1,5</b>	<b>2,0</b>	<b>2,5</b>	<b>3,0</b>
Frequência e participação nas aulas online no Moodle e no Facebook (atividades de discussão, visual storytelling, resenha, diário de aulas - produção e comentários) <b>(3,0)</b>					
Desenho didático no lab online <b>(3,0)</b>					

#### Legenda dos indicadores:

I - insatisfatório,

S- satisfatório

B - bom

MB - muito bom

O - ótimo.

#### Avaliação qualitativa

Poste aqui seu comentário geral sobre seu processo de avaliação da aprendizagem. Questões norteadoras: O que aprendi? Quais as minhas dificuldades, limites e avanços? Quais foram meus dilemas éticos? O que eu poderia ter feito melhor, em relação ao meu processo formativo e dos meus colegas de turma? Que sugestões deixo para a docência? Se pudesse converter em números, qual seria a minha nota nesta disciplina?



## ANEXO A - Termo de Consentimento e Participação em Pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa da professora e pesquisadora Alessandra Barbosa da Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Declaro que concordo com a divulgação, nos resultados da pesquisa, da minha imagem, bem como compartilho os direitos das minhas produções que forem realizadas e captadas ao longo da disciplina "Tecnologias e Educação" ministrada pela Professora Edméa Santos.

(  ) Autorizo / (  ) Não autorizo que meu nome seja divulgado nos resultados da pesquisa, comprometendo-se, a pesquisadora, a utilizar as informações que prestarei somente para os propósitos informados.

Dados do participante:

Telefone:	
Email:	
Identificação:	Órgão emissor:

Rio de Janeiro,                      de                      de 2016.

\_\_\_\_\_


## ANEXO B - Desenho Didático – Grupo 1

**GRUPO 1 - EDUCAR COM A MÍDIA**


**MATHEUS, MÔNICA, PÂMELA, SABRINA, TAINÁ E YASMIM**

Educar com a mídia é quando o professor utiliza de objetos midiáticos para reinventar suas aulas, tornando-as mais dinâmicas e mais interessantes aos olhos dos alunos.

Neste módulo iremos ler e discutir sobre educar com a mídia.




Diante das discussões sobre educação e mídia, nosso grupo produziu este vídeo que explica de forma resumida e espontânea o "educar com a mídia"



**Interações**

Neste espaço vamos interagir, ler e adquirir mais conhecimentos sobre o "educar com a mídia"




**Mídia educação**

Este artigo propõe uma reflexão sobre mídia educação. Vivemos em uma era que a cada dia que passa a mídia se propaga mais e mais e não podemos excluir ou impedir que nossos alunos tenham acesso a ela.


Este artigo nos faz entender e refletir sobre a mídia, sobre a educação e sobre a interação entre essas duas áreas.

**A importância de se utilizar a mídia na educação**



Este livro tem o intuito de criar em nós, futuros pedagogos, ideias sobre a educação com a mídia e romper alguns "pré-conceitos" que escutamos e temos que lidar todos os dias.

**Churrasquinho da educação com a mídia**



Discutir sobre o educar com a mídia com base nos trabalhos apresentados e o texto indicado e lido pela professora Edméa. Com isso, vamos compartilhar ideias de como educar com a mídia

## ANEXO C - Desenho Didático – Grupo 3

**Tópico 3**

## Educar para mídia

Karen Moura/ Jostana/ Jennifer/ Neusa/ Líbia



[A Influência da mídia na formação das crianças](#)

[Educação e mídia no meu país](#)

### Introdução


#### O que é educar para mídia?

Educar para mídia, é basicamente ativar a criticidade do educando, de forma a ver os diversos meios de comunicação que a mídia se utiliza para alcançar seus objetivos, e analisar a veracidade dos fatos.

A nossa matéria será direcionada as mídias e as influências da mesma , para a sociedade. Nesta plataforma, será apresentado diversos vídeos e disponibilizado conteúdos para o aprofundamento dessa questão , lembrando que todo processo de avaliação será feito tanto presencial , como virtualmente. Lembrando que logo abaixo já está disponibilizado um vídeo inicial para começo das aulas.

Abraços !

Professoras : Karen , Jennifer , Neusa



### Interações

Este espaço está aberto para conversas, debates e criação de tópicos que envolvam o tema apresentado. Aproveitem e mergulhem no conhecimento.



[Vamos prossear !](#)

Olá turma, neste fórum iremos falar sobre a influência das mídias no século XXI . Como é possível educar um sujeito com criticidade? E mais de que forma vocês acham que a mídia influencia nas escolhas pessoais? Vejam a tirinha abaixo e respondam.



[Questionário sobre educar para mídia](#)

[Para descontrair ...](#)

## ANEXO D - Desenho Didático – Grupo 4

**EDUCAR PARA A MÍDIA**

Jocamir, Rubeca, Yazmin, Patrícia e Pamela

No início eram apenas signos, gravados nas paredes frias das cavernas. Figuras rupestres revelando-nos a pré-história. A história das mídias, remete-nos a tempos remotos, o meio propriamente dito de comunicação entre os homens em seu próprio tempo e com o futuro.

A pedra, a fumaça, a parede das cavernas, os rios, os tambores, os folhetins, os jornais impressos, o rádio, a televisão eram já na sua matriz ontológica ao mesmo tempo que úteis, próprios do sujeito cognoscente, ao mesmo tempo que parte constituinte da "natureza" humana, fora também sempre considerada uma ameaça, preocupação que atravessa, indubitavelmente a história da humanidade de uma a outra ponta, e agora muito mais no que podemos chamar de "Tecnologia da Informação" de modo que **EDUCAR PARA A MÍDIA** é educar os sujeitos para lidar com esta variedade de tecnologia e assim possam criticamente julgar, avaliar, analisar cada informação, cada conhecimento ali disposto e o que passa no fundo de suas ideologias.



Educar para a mídia




**Chat Educar para a mídia**



Este chat tem como objetivo discutir sobre a temática: **educar para a mídia.**

**As consequências da falta de Educar para a mídia pelo mundo a fora**

Com essa reportagem podemos notar como o educar para a mídia faz falta, ainda mais quando o assunto se trata de notícias e sites na internet. Com isso, notamos a carência do educar para a mídia pelo mundo a fora.



**A importância do Educar para a mídia.**



Olá turma!

Agora que vimos o que é educar para a mídia, vamos discutir um pouco sobre a importância de analisar os conteúdos abordados pela mídia.

**Enquete**



Você tem o costume de analisar os conteúdos abordados na mídia?

**Educar para a mídia.**

No entanto não podemos descartar a ideia da educação aqui, mesmo sendo de um lugar que não ofereça quase nenhuma segurança, não temos outro jeito e não ser buscar na educação uma saída. Mesmo o considerado mais seguro meio pode-se dizer que este está contagiado com uma ideologia cujo fim é radicalmente irreduzível à segurança absoluta. (REIS, J. M.J)




**Vídeos Complementares**

Mário Sérgio Cortella | A Mídia Como Corpo Docente




## ANEXO E - Desenho Didático – Grupo 5

**GRUPO 5**  
THAINÁ, TALITA, THUANY, NATÁLIA NOBRE E SAMÊ




Educar por meio da mídia é incluir as atividades produtivas nas mídia-educativas. O conteúdo das diferentes mídias é construído através de diferentes linguagens, onde os alunos podem se expressar ao produzir vídeos, jogos, livros, fotografias, desenhos, etc. Neste módulo vamos aprender, estudar e debater sobre o tema educar por meio da mídia.

Video tecnologia




Mídia e Educação: O uso das novas tecnologias no espaço escolar




Este artigo aborda as influências e as necessidades da inserção das tecnologias de comunicação e informação no processo pedagógico do ambiente escolar. Ele nos ajuda a refletir sobre a importância do uso das tecnologias nesse ambiente.

Que tal conversarmos acerca do conteúdo da charge "Cérebro Eletrônico"?




A tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas, principalmente das crianças e dos adolescentes. Entretanto, ainda hoje ela não se faz presente em muitos espaços escolares. A maioria das escolas não faz uso da tecnologia e utiliza apenas métodos tradicionais de ensino e o professor, em muitas das vezes, também não se atualiza. Cabe a escola e a ela perceber o cotidiano do aluno, o seu interesse por tecnologia, a importância da tecnologia na educação e levar isso para a prática do fazer educativo, aliando novas possibilidades de ensino e aprendizagem ao cotidiano do aluno. Como, então, aliar a tecnologia à educação em meio a algumas resistências?

Alunos estimulados a produzir e a se expressar por meio da mídia



Esta reportagem fala sobre alunos da escola Irmã Dorothy Mae Stangde, em Rondônia, que foram incentivados a produzirem gibis com suas próprias histórias a partir de dificuldades com leitura e com interpretação de texto. Olha o educar por meio da mídia aí, gente!

Enquete



No ensino fundamental e no ensino médio você foi estimulado a produzir vídeos, jogos, livros, desenhos, etc, se expressando por meio da mídia?

Vejam um exemplo de como fazer um videopesquisa

O videopesquisa relata uma pesquisa elaborada e executada. Pode ser contando a história da pesquisa, o pesquisador apresentando algo, uma entrevista, a gravação da pesquisa em si e outras ideias. A criatividade pode ser colocada em prática! O mais importante é que uma pesquisa seja mostrada.

## ANEXO F - Desenho Didático – Grupo 6

**GRUPO 6 - EDUCAR POR MEIO DA MÍDIA**

**IZABARA, LETÍCIA, MARIA ANTONIA E MAYANY**



Nesse espaço de interação e troca de informações vamos falar sobre "Educar por meio da mídia". Neste módulo falaremos sobre o que significa educar por meio da mídia, o que grandes autores ligados no âmbito de educação-tecnologia falam sobre o assunto, e realizaremos algumas discussões e tarefas.

**Vamos ampliar nosso repertório? vamos nessa!**

**O que é Educar por meio da Mídia?**

**EDUCAR POR MEIO DA MÍDIA**



Nos dias atuais a utilização da mídia tem sido fator intrínseco para a promoção da comunicação, interação e disponibilização de conteúdos. Hoje, nos dispomos da cibercultura, que é resumidamente toda a cultura disponível no ciberespaço. Nessa mídia de informações e conteúdos que a mídia nos oferece é essencial o uso dela, mas não só como espectador. Educando por meio da mídia você também pode produzir sua própria autoria. O educar por meio da mídia pode ocorrer de várias formas e de diversas maneiras, consiste na inserção da produção da mídia nas propostas mídia-educativa. Dessa forma, essa produção não precisa estar diretamente ligada a conteúdos curriculares, o objetivo central do educar por meio da mídia é a **expressão de ideias, pensamentos, sentimentos, e também conteúdos utilizando a mídia**, seja via fotografia, áudio, vídeo, produzindo jornais, se expressando em páginas na internet, produzindo quadrinhos etc. Lembra-se sempre que o objetivo maior do educar por meio da mídia é a expressão de pensamentos, sonhos, desejos e angústias externalizados utilizando a linguagem e o meio que o sujeito melhor se familiariza.

No texto Mídia-educação: Teoria e Prática (Cap. 1), as autoras Ilana Elia e Rosália Duarte falam que: "Educar por meio da mídia expressa a inclusão das atividades de produção de mídia nas propostas mídia-educativas. Partindo do pressuposto de que o conteúdo das diferentes mídias é construído a partir de diferentes linguagens, os aprendizes são convidados a expressar seus pensamentos, ideias, sentimentos produzindo jornais, revistas, zines, fotografias, áudios, vídeos, animações, quadrinhos, páginas na internet, jogos etc.

Para mais informações ligadas ao tema acesse:  
<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&lq=ois3tCDU3jKtC&oi=fnd&pg=PA27&dq=se+expressar+por+meio+da+mídia&ots=uhj95tviqDcT-FOh7kYDak300kQvVn&sig=saN20xprasarN20porN20maion20daN20mídia&f=false>

**Cibercafé- Mídia e Educação**

Vamos tomar um cafezinho juntos falando um papo sobre mídia e educação.



**Aprender utilizando a mídia, quais os benefícios?**



**Perguntas sobre suas experiências empíricas ligadas ao educar por meio da mídia**

Seu dúvida alguma você já foram educados ou até mesmo já educaram por meio da mídia e nem sabem disso. Saiba por quê? Educar por meio da mídia vai muito além da produção de materiais referentes as matérias curriculares, você também está educando ou sendo educado por meio da mídia quando expressa seus pensamentos e ideias através de um jornal, páginas na internet, áudios e até mesmo fotografias. Incrível não?

Agora que você já sabe ao quanto já educou ou foi educado por meio da mídia, nos responda:

Vamos testar nosso conhecimento até aqui? Responda algumas questões alternativas referentes ao assunto

**ENQUETE MÍDIA-EDUCATIVA**

Você já pretende slides para apresentação de trabalhos ao expressar seus sentimentos, desejos e angústias por meio de vídeos, fotografias ou áudio nas redes sociais?



**Exemplos de escolas que educam por meio da mídia**

"O trabalho com jornais, além de ampliar o universo dos alunos, ajuda a formar leitores competentes e torna as suas aulas mais interessantes"

**Jornal em Sala de Aula**

Acesse:  
<https://novascota.org.br/conteudo/224/natura-da-jornal-na-sala-de-aula>

"Serve para o professor estimular os alunos a escrever, a argumentar, a trabalhar em grupo, entre outras questões." - professora Celina Brunieri.

**Vídeo do professor André Azevedo-Como usar as Novas Tecnologias na Educação: sala de aula deve ser ambiente de criação**



Como usar as Novas Tecnologias na Educação: sala de aula deve ser ambiente de criação

Prof. André Azevedo da Fonseca 30.044 visualizações

<https://www.youtube.com/watch?v=ZgsP-ZjHRA>

**Vídeo aula-educar por meio da mídia**

Nessa vídeo aula falamos sobre o que é educar por meio da mídia e exemplificamos com o trabalho realizado por nossas alunas do ano passado. Confira:  
[https://www.youtube.com/watch?v=DF\\_8RQ-MuE4](https://www.youtube.com/watch?v=DF_8RQ-MuE4)