

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SUYANNE TOLENTINO DE SOUZA**

**ENSINO-APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA - A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA  
DA MODALIDADE VÍDEO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**CURITIBA  
2014**

**SUYANNE TOLENTINO DE SOUZA**

**ENSINO-APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA - A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA  
DA MODALIDADE VÍDEO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Amante

**CURITIBA**

**2014**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

S729e  
2014 Souza, Suyanne Tolentino de  
Ensino-aprendizagem na cibercultura : a mediação pedagógica da  
modalidade vídeo na educação superior / Suyanne Tolentino de Souza ;  
orientadora, Patrícia Lupion Torres ; coorientadora, Lúcia Amante. – 2014.  
289 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,  
2013  
Bibliografia: f. 246-263

1. Educação. 2. Comunicação na educação. 3. Computadores e civilização.  
4. Aprendizagem. 5. Ensino superior. I. Torres, Patrícia Lupion. II. Amante,  
Lúcia. III. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 041  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

**Suyanne Tolentino de Souza**

Aos vinte e sete dias do mês de novembro do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Eyng Possolli, Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizete Lucia Moreira Matos e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens, para examinar a Tese da candidata Suyanne Tolentino de Souza, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "ENSINO-APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA - A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA MODALIDADE VÍDEO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR", que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 15:30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda a publicação do trabalho.

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Eyng Possolli

Convidado Externo:

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizete Lucia Moreira Matos

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Théo, Kim, Davi e André*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai Luiz Carlos Tolentino de Souza (*in memorian*) que dizia que havia criado seus filhos para serem doutores, mas todos tinham virado vendedores. Obrigada pai pela oportunidade que tive de estudar em boas escolas, serei doutora.

A minha mãe Vera Mari Skrobot Tolentino de Souza, que me fez lembrar cenas da infância em que estudava dez, quinze minutos e dizia que já havia acabado. Nesse momento, ela sempre me dizia: "estudar nunca acaba". Mãe, eu acreditei.

Aos amigos, parentes, as pessoas que constituem minha família, ao meu sogro Eduardo Fort (*in memorian*) e a sogra Nair de Camargo Fort que sempre me ajudaram com os meus meninos.

A minha tia Mercês que acredita em minha capacidade e vibra em cada nova conquista, torce, se emociona, apoia, mesmo longe está sempre junto.

Aos meus professores do programa de doutorado que acompanharam o meu trabalho, a minha orientadora Patrícia Lupion Torres, e a minha coorientadora Lúcia Amante que me acolheu durante minha estada em Lisboa, muito obrigada.

A todo o meu staff, que como dizia meu pai, é muito bom. Tenho sempre por perto pessoas maravilhosas que me ajudam, que acreditam. Obrigada Amigos e Amigas, alunos PIBIC e a todos que me acompanharam nesse caminho e em especial agradeço a Antônia e ao Tônio pelo auxílio nessa jornada.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná pela licença de minhas atividades como docente para que pudesse estudar fora e realizar parte da pesquisa.

À CAPES, cuja bolsa para doutorado sanduíche permitiu que o trabalho realizado fora fosse mais tranquilo.

Por fim, quero agradecer especialmente ao meu marido, que faz com que confie em mim mesma me permitindo ir mais longe, por seu carinho, por sua boa vontade, por ter lido algumas vezes o meu trabalho, por ter me ajudado a me libertar de mim mesma. Amo seres criativos e livres. Obrigada pelo companheirismo de sempre.

E sobretudo a Deus.

*Quando nasci veio um anjo safado  
O chato do querubim  
E decretou que eu estava predestinado  
A ser errado assim  
Já de saída a minha estrada entortou  
Mas vou até o fim...*

Chico Buarque

## RESUMO

SOUZA, Suyanne Tolentino de. **Ensino-aprendizagem na cibercultura: a mediação pedagógica da modalidade vídeo no ensino superior**. 2014. 287p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

A presente tese tem por objetivo investigar a mediação pedagógica, na perspectiva do ciberespaço, da modalidade vídeo, e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem no campo da educação superior. Para tanto, buscou-se compreender como os professores do ensino superior presencial e a distância medeiam os vídeos no processo de ensino-aprendizagem considerando os diferentes gêneros audiovisuais e os aspectos relevantes para aprendizagem do aluno na era da cibercultura. A presente investigação de caráter qualitativo foi delineada pelos seguintes instrumentos de pesquisa: seleção e análise de vídeos, grupo focal com alunos universitários e entrevista semiestruturada com professores universitários de uma universidade de grande porte na cidade de Curitiba e da Universidade Aberta de Portugal. Os dados obtidos foram analisados pela técnica de análise de conteúdo Vala (1986), Duarte Barros (2008) e Bardin (2011). O referencial teórico do estudo está dividido em quatro grandes áreas: Educação e Comunicação, tem como suporte Soares (2011), Kenski (2003, 2007, 2008), Demo (2011), Moran (1993, 1995, 1998, 2007) o Ciberespaço e o Processo de Aprendizagem fundamentados em Santaella (2001, 2004, 2007, 2010, 2013), Levy (1993, 1996, 1999, 2003), Lemos (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007), Martin Barbero (1999, 2002, 2004, 2006), Orozco (1991, 2002), Siemens (2003, 2005, 2006, 2008), Downes (2005, 2006) e Docência, linguagem Mediatizada e a Mediação Pedagógica, cujas principais referências são Behrens (2010), Ferrés (1988, 1994, 1998), Masseto (2000), Machado (1995, 2001), Nóvoa (2009). Dos resultados encontrados foi possível perceber que a mediação pedagógica está sendo realizada de forma fragmentada, o que aponta para necessidade de revisão nas formas de ensinar e aprender centradas em uma abordagem tradicional. Os vídeos têm importante papel na aprendizagem que acontecem de forma integrada, convergente. O estudo traz novas possibilidades de linguagem no contexto do ciberespaço que merecem atenção especial para o papel reservado ao professor, que passa a ser um mediador pedagógico.

**Palavras-chave:** Educação e Comunicação. Aprendizagem. Cibercultura. Mediação pedagógica. Educação Superior.

## ABSTRACT

DE SOUZA, Suyanne Tolentino. Teaching and learning in cyberspace: pedagogical mediation of video mode in higher education. 2014. 287p. Thesis (Ph.D.) – Pontifical Catholic University of Paraná, Curitiba, 2014.

This thesis aims to investigate the pedagogical mediation of video mode in view of cyberspace, and its contributions in the process of teaching and learning in Higher Education. To this end, we sought to understand how lecturers in traditional and distance learning Higher Education mediate the videos in the teaching-learning process considering the different audiovisual genres and aspects relevant to student learning in the age of cyberculture. This qualitative investigation was outlined by the following research tools: selection and video analysis, focal group with college students and semi-structured interviews with university lecturers from a large university in the city of Curitiba and the Open University of Portugal. Data were analysed using Vala (1986), Duarte Barros (2008) and Bardin (2011) content analysis. The theoretical framework of the study is divided into four main areas: Education and Communication, which has Soares (2011), Kenski (2003, 2007, 2008), Demo (2011), Moran (1993, 1995, 1998, 2007) as support; Cyberspace Support and the Learning Process, based on Santaella (2001, 2004, 2007, 2010, 2013), Levy (1993, 1996, 1998, 1999, 2003), Lemos (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007), Martin Barbero (1999, 2002, 2004, 2006), Orozco (1991, 2002), Siemens (2003, 2005, 2006, 2008), Downes (2005, 2006); and Teaching, Mediated Language and the Pedagogical Mediation, whose main references are Behrens (2010), Ferres (1988,1994,1998), Masseto (2000), Machado (1995, 2001), Novoa (2009). From the results, it has been possible to notice that the mediation is being conducted in a piecemeal fashion, pointing to the need to review the forms of teaching and learning focused on a traditional approach. The videos play an important role in learning that take place in an integrated and convergent way. The study brings new language possibilities in the cyberspace context that deserve special attention for the role reserved for the lecturer, who happens to become pedagogical mediator.

Keywords: Education and Communication. Learning. Cyberculture. Pedagogical mediation. Higher Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Domínio do Conhecimento e da Aprendizagem.....	80
Figura 2 - Interstício da aprendizagem.....	106
Figura 3 - Síntese da aprendizagem no influxo digital.....	108

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro síntese da proposta de tese .....	25
Quadro 2 - Educação e Comunicação - Estudo Areu e Vermelho (2005), NCE/USP - Soares (1998), Pesquisa Tese (2013) .....	43
Quadro 3 - Classificação dos estudos pesquisados em subcampo .....	47
Quadro 4 - Atos da Comunicação e suas respectivas áreas de estudo .....	49
Quadro 5 - Modelos de ensino-aprendizagem .....	53
Quadro 6 - Aprendizagem mediada pela tecnologia .....	68
Quadro 7 - Gêneros audiovisuais e o processo de aprendizagem.....	132
Quadro 8 - Modelo de tipologia em entrevista.....	149
Quadro 9 - Roteiro base para entrevista semiestruturada com professores .....	151
Quadro 10 - Questionário base para grupo focal .....	155
Quadro 11 - Detalhamento do processo de análise de conteúdo .....	161
Quadro 12 - Tipologia do uso das mídias.....	165
Quadro 13 - Utilização pedagógica do vídeo .....	166
Quadro 14 - Recepção dos vídeos.....	167
Quadro 15 - Professores entrevistados, segundo a faixa etária.....	170
Quadro 16 - Professores entrevistados, segundo nível de formação.....	170
Quadro 17 - Professores brasileiros entrevistados, segundo área de formação.....	171
Quadro 18 - Professores portugueses entrevistados, segundo área de formação ...	171
Quadro 19 - Professores entrevistados, segundo número de graduação .....	171
Quadro 20 - Tempo de magistério dos professores entrevistados .....	171
Quadro 21 - Formação para atuar como docente .....	172
Quadro 22 - Formação para atuar como docente – tipo.....	172
Quadro 23 - Tempo de atuação na universidade pesquisada .....	172
Quadro 24 - Parâmetro 1 – Tipologia do uso das mídias .....	173
Quadro 25 - Frequência de uso de audiovisual pelos professores .....	175
Quadro 26 - Formatos de vídeo utilizados pelos professores .....	176
Quadro 27 - Critérios para seleção de vídeo - professores brasileiros.....	179
Quadro 28 - Critérios para seleção de vídeo - professores portugueses .....	179
Quadro 29 - Local de busca - professores brasileiros .....	180
Quadro 30 - Importância na roteirização de vídeos na avaliação dos professores .....	182

Quadro 31 - Parâmetro 2 - Utilização pedagógica do vídeo.....	185
Quadro 32 - Critérios de escolha de vídeos para que contribuam para aprendizagem – professores brasileiros.....	187
Quadro 33 - Utilização do vídeo pelos professores brasileiros .....	189
Quadro 34 - Contributos para aprendizagem – professores brasileiros .....	192
Quadro 35 - Quando o vídeo dificulta a aprendizagem .....	193
Quadro 36 - Formação para utilização de tecnologias.....	195
Quadro 37 - Formação para produção de vídeos.....	196
Quadro 38 - Parâmetro 3 - Recepção dos vídeos.....	198
Quadro 39 - Utilização do vídeo no processo de ensino-aprendizagem .....	199
Quadro 40 - Recursos de linguagem valorizados pelos alunos – percepção do professor .....	200
Quadro 41 - Uso de materiais audiovisuais no estudo – Grupo focal Comunicação Social - Jornalismo .....	205
Quadro 42 - Plataforma utilizada para busca – grupo focal Comunicação Social - Jornalismo .....	205
Quadro 43 - Argumentos que definem a preferência pelo Documentário – Grupo Focal Comunicação Social – Jornalismo.....	206
Quadro 44 - Critérios para seleção de vídeos para serem utilizados para aprendizagem – Grupo focal Comunicação Social - Jornalismo .....	206
Quadro 45 - Uso de materiais audiovisuais no estudo – Grupo focal Design .....	208
Quadro 46 - Plataforma utilizada para busca – grupo focal Design .....	208
Quadro 47 - Argumentos que definem a preferência pelo Documentário – Grupo Focal Design .....	209
Quadro 48 - Critérios para seleção de vídeos utilizados para aprendizagem – grupo focal Design .....	209
Quadro 49 - Uso de materiais audiovisuais no estudo – Grupo Focal Marketing ...	211
Quadro 50 - Argumentos que definem a preferência pela Animação – Grupo Focal Comunicação Social – Marketing.....	212
Quadro 51 - Critérios para seleção de vídeos utilizados para aprendizagem – Grupo Focal Marketing.....	213
Quadro 52 - Categoria 1 - Conteúdo .....	214
Quadro 53 - Categoria 2 - Aspectos técnicos e estéticos - Categoria 3 - Proposta Pedagógica - Categoria 5 - Público a que se destina .....	214

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	- Ensino a Distância
IES	- Instituição de Ensino Superior
NCE/USP	- Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo
REA	- Recursos Educaionais Abertos
TICs	- Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAb	- Universidade Aberta - Portugal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA, PERCURSOS, LIMITAÇÕES</b> .....	15
1.1 CAMINHO PERCORRIDO: MOTIVAÇÕES E QUESTÕES GERADORAS .....	15
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TESE .....	16
1.3 JUSTIFICATIVA.....	18
1.4 DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	21
1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	22
<b>1.5.1 Objetivo geral</b> .....	22
<b>1.5.2 Objetivos específicos</b> .....	22
1.6 METODOLOGIA .....	23
1.7 QUADRO SÍNTESE DA PROPOSTA DE TESE.....	25
1.8 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	28
<b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – DUAS CIÊNCIAS EM CONVERGÊNCIA</b> .....	30
1.1 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E SUAS RELAÇÕES .....	30
1.2 A COMUNICAÇÃO, A EDUCAÇÃO E OS MEIOS.....	35
1.3 CAMPO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – MARCOS E PESQUISAS .....	38
1.4 MODELOS DE COMUNICAÇÃO .....	49
<b>CAPÍTULO 2 - APRENDIZAGEM NO INFLUXO DIGITAL E A MEDIAÇÃO NO CIBERESPAÇO</b> .....	52
2.1 APRENDIZAGEM COOPERATIVA E COLABORATIVA .....	54
<b>2.1.1 Diferenças e semelhanças entre aprendizagem colaborativa e cooperativa</b> .....	62
2.2 APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA .....	65
<b>2.2.1 Um esboço histórico da aprendizagem mediada</b> .....	69
2.2.1.1 A máquina de ensinar - Skinner .....	69
2.2.1.2 A dialética das interações – a fundamentação de Vygotsky .....	72
2.2.1.3 Saber conhecer para transformar - Lévy.....	74
2.2.1.4 O conectivismo de Siemens.....	76
2.3 CIBERESPAÇO E O PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM .....	82
<b>2.3.1 Teias de aprendizagem colaborativa</b> .....	88
<b>2.3.2 Professor e alunos emissores e receptores participativos</b> .....	93

2.4	COMUNICAÇÃO EDUCATIVA MIDIÁTICA - A CIRCULARIDADE ENTRE AS CIÊNCIAS .....	104
<b>CAPÍTULO 3 - DOCÊNCIA, LINGUAGEM MEDIATIZADA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>		
3.1	LINGUAGEM MEDIATIZADA E EDUCAÇÃO.....	115
<b>3.1.1</b>	<b>A utilização do vídeo como objeto de aprendizagem no contexto educativo .....</b>	<b>116</b>
3.2	A UTILIZAÇÃO DA MÍDIA AUDIOVISUAL E A LINGUAGEM HIPERMÍDIA.....	122
3.3	LINGUAGEM MEDIATIZADA PARA APRENDIZAGEM – CARACTERÍSTICAS DO VÍDEO.....	127
<b>3.3.1</b>	<b>Os gêneros audiovisuais .....</b>	<b>132</b>
3.3.1.1	Telejornal .....	132
3.3.1.2	Entrevista e debate .....	134
3.3.1.3	Documentário.....	136
3.4	O VÍDEO DIGITAL.....	138
<b>CAPÍTULO 4 - PLANEJAMENTO DA PESQUISA – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>		
4.1	A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO .....	142
4.2	INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	143
4.3	CONTEXTO DA PESQUISA.....	145
4.4	FONTES DE DADOS - SELEÇÃO DOS INFORMANTES E SELEÇÃO DOS VÍDEOS.....	146
4.5	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	147
<b>4.5.1</b>	<b>Entrevista .....</b>	<b>147</b>
<b>4.5.2</b>	<b>Grupo focal.....</b>	<b>149</b>
<b>4.5.3</b>	<b>Entrevista com professores.....</b>	<b>150</b>
<b>4.5.4</b>	<b>Entrevista com estudantes - Grupo Focal .....</b>	<b>154</b>
<b>4.5.5</b>	<b>Vídeos e formatos selecionados .....</b>	<b>156</b>
4.6	ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	158
<b>4.6.1</b>	<b>Técnicas de análise de dados usadas na pesquisa: etapas e processos.....</b>	<b>160</b>
<b>4.6.2</b>	<b>Parâmetros para análise das entrevistas .....</b>	<b>162</b>
<b>4.6.3</b>	<b>Parâmetros/categorias de análise de entrevista dos professores .....</b>	<b>163</b>

<b>4.6.4</b>	<b>Parâmetros/categorias de análise do Grupo Focal</b> .....	167
<b>4.6.5</b>	<b>Parâmetro para análise dos vídeos</b> .....	168
	<b>CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	170
<b>5.1</b>	<b>ORGANIZANDO A ANÁLISE - RESPOSTAS ÀS QUESTÕES SOCIOGRÁFICAS DO INSTRUMENTO DE PESQUISA</b> .....	170
<b>5.2</b>	<b>ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADA COM OS PROFESSORES</b> ...	172
<b>5.2.1</b>	<b>Parâmetro 1 - Tipologia do uso das mídias</b> .....	172
<b>5.2.2</b>	<b>Parâmetro 2 – Utilização pedagógica do vídeo</b> .....	185
<b>5.2.3</b>	<b>Parâmetro 3 – Recepção dos vídeos</b> .....	198
<b>5.3</b>	<b>ANÁLISE DE GRUPO FOCAL REALIZADO COM ALUNOS</b> .....	203
<b>5.3.1</b>	<b>Grupo focal comunicação social – Jornalismo</b> .....	204
<b>5.3.2</b>	<b>Grupo focal design</b> .....	207
<b>5.3.3</b>	<b>Grupo focal marketing</b> .....	210
<b>5.4</b>	<b>MÍDIAS AUDIOVISUAIS SELECIONADAS PARA O GRUPO FOCAL</b> .....	213
<b>5.4.1</b>	<b>Análise dos vídeos utilizados no Grupo Focal de Comunicação Social - Jornalismo</b> .....	214
<b>5.4.2</b>	<b>Análise dos Vídeos utilizados no Grupo Focal de Design</b> .....	222
<b>5.4.3</b>	<b>Análise dos vídeos utilizados no grupo focal de marketing</b> .....	226
<b>5.5</b>	<b>ARTICULANDO OS DADOS – EDIFICAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	230
<b>5.5.1</b>	<b>Respostas dos professores</b> .....	230
5.5.1.1	Parâmetro 1 .....	232
5.5.1.2	Parâmetro 2 .....	233
5.5.1.3	Parâmetro 3 .....	234
<b>5.5.2</b>	<b>Resposta dos alunos</b> .....	235
<b>5.5.3</b>	<b>Relação da fala dos alunos e professores</b> .....	237
<b>5.5.4</b>	<b>Relação da análise de mídias e a análise dos alunos</b> .....	239
	<b>CAPÍTULO 6 - CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO- CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	241
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	246
	<b>APÊNDICE - ANÁLISE DE VÍDEOS</b> .....	264

# 1 INTRODUÇÃO: TRAJETÓRIA, PERCURSOS, LIMITAÇÕES

## 1.1 CAMINHO PERCORRIDO: MOTIVAÇÕES E QUESTÕES GERADORAS

A forma como as mídias audiovisuais, os vídeos, são utilizadas no processo educativo vem sendo uma constante inquietação que acompanha em minha trajetória profissional e acadêmica. Escrever uma tese sobre a utilização do vídeo como recurso de ensinar e aprender, representa, portanto, ao mesmo tempo um desafio e um prazer.

Minha primeira aproximação com a temática teve início no final dos anos de 1990 quando me graduei em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e comecei a trabalhar na área como produtora de televisão em contextos educativos. Esse foi o primeiro momento em que me deparei com uma situação que necessitava da aproximação de duas áreas do conhecimento, a educação e a comunicação.

O início de minhas atividades como docente, trouxe-me novos desafios em relação à utilização do vídeo em sala de aula. O trabalho com os alunos fez vislumbrar o potencial que o vídeo tinha no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que sua utilização, em um primeiro momento, se configurasse como uma condição essencial visto que a disciplina lecionada era Produção Audiovisual. Posteriormente a inserção de vídeos em aulas, em disciplinas que não eram especificamente de mídias, contribuiu para direcionar este olhar.

No desempenho de outras atividades profissionais, a participação na roteirização e apresentação de programas educativos na TV Paulo Freire também colaborou para despertar o meu olhar quanto à aproximação existente entre a educação e a comunicação por meio das mídias audiovisuais.

Na pesquisa de mestrado senti necessidade de entender a questão da linguagem de diferentes gêneros audiovisuais, não necessariamente utilizados para educação, mas da mesma forma pude perceber suas potencialidades. As mídias audiovisuais com sua linguagem específica, objetivos e intencionalidades, hoje inserida no contexto do ciberespaço, efetivamente podem contribuir para o processo de aprendizagem.

Em decorrência disso surgiu uma outra inquietação referente à utilização e produção dessas mídias audiovisuais pelos professores e professoras no meio universitário. Um desafio que não está apenas no uso da tecnologia, mas sobretudo na construção de linguagens.

Esta breve descrição de âmbito pessoal tem por objetivo dar o contorno do meu interesse e mostrar a forma como estou envolvida com a temática ao longo do meu percurso. Espero que nesta tese consiga trazer um pouco de uma experiência híbrida que me acompanha como educadora, jornalista, comunicadora e pesquisadora.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TESE

Observa-se nos últimos anos um processo de inserção de tecnologias da informação e da comunicação em diferentes situações educacionais. Com o advento das mídias digitais e mesmo com sua utilização na educação, entende-se que o ensino nas universidades se encontra em descompasso com as características sociais apontadas pelo contexto atual. Isso não significa que na educação deva-se seguir modismos para estar atualizado com o universo midiático, não se trata apenas de uma questão de tecnologias. É importante considerar que essa ampla difusão traz novos desafios no processo de ensino-aprendizagem, que vão desde a inserção dos professores no universo digital, sua formação para melhor utilização destas tecnologias, até o próprio papel do aluno na construção do seu conhecimento por meio das Tics (tecnologias da informação e da comunicação).

Ao lado dessa propagação das mídias digitais, e até em função delas, diferentes nomenclaturas são utilizadas para denominar este momento e a sociedade contemporânea. Têm-se, então, sociedade da informação (RAMONET, 1999), sociedade em rede (CASTELLS, 1999a), sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1993; FUKS, 2003; D'AMARAL, 2003), sociedade digital (LÉVY, 2003), entre outras. Essas diferentes nomenclaturas apresentam características comuns, das quais destacam-se: excesso de informação, acessibilidade, mobilidade, convergência. Essas características referentes a este momento vivenciado são perceptíveis e estão presentes nas universidades, que necessitam repensar sua prática diante das possibilidades midiáticas digitais disponíveis.

As mídias digitais dispostas no ciberespaço trazem um novo espaço de troca, que, segundo Lévy (1999, p.32), se configura como "um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também como um novo mercado de conhecimento."

No entanto, mais do que características comuns, e independente da nomenclatura utilizada para denominá-la, a sociedade atual requer uma reconfiguração, sob um olhar crítico, para ultrapassar as abordagens retrógradas ainda presente nas diferentes modalidades de ensino e reconhecer a importância das mídias digitais no cenário educacional, não apenas como simples tecnologia, mas também como recurso de linguagem para o processo de ensino-aprendizagem. Isso significa adotar uma visão sistêmica que direcione seu foco sobre o ser humano, a sociedade e o mundo.

Na educação é o momento de se estabelecer conexões para se efetivar uma aprendizagem que estimule a produção do conhecimento de forma crítica, reflexiva e transformadora. O professor passa a ser um mediador da aprendizagem, isto é, mais do que saber usar as tecnologias, precisa fundamentar-se em ações pedagógicas participativas em que ciências como educação e comunicação se configuram mais próximas, e a construção do conhecimento se dá de forma colaborativa, em verdadeiras comunidades de inteligência coletiva (LÉVY, 1998). Essa aliança entre educação e comunicação em articulações que ultrapassam as fronteiras geográficas, em espaços desterritorializados (LÉVY, 1999), produz novas possibilidades para a utilização das mídias digitais educativas, que cresce rapidamente e contribui para democratização do acesso ao conhecimento.

Com efeito, a utilização de mídias digitais no processo ensino-aprendizagem no ciberespaço vem trazer um reposicionamento da educação e do ensino superior, ancorado em uma formação que contemple os campos da educação e da comunicação em conexão. Diante disso, é preciso lançar mão de modelos comunicacionais educativos que se baseiem na reconfiguração, na liberação do polo da emissão e na conectividade (LEMOS, 2003). Isso para compreender as transformações que estão ocorrendo nas mediações (OROZCO, 2002; MARTÍN-BARBERO, 2006; CANCLINI, 2006), que envolvem a produção, a linguagem das mídias, os meios e as formas de recepção.

As mídias audiovisuais, na presente tese utilizada como sinônimo de vídeo, trazem diferentes possibilidades de utilização e são um recurso riquíssimo no processo de ensino-aprendizagem na cibercultura. Ao longo da história percebe-se que o vídeo foi utilizado com diferentes funcionalidades (FERRÉS, 1988; 1994) e hoje se apresenta por meio de linguagens que permitem a transdisciplinaridade, numa dimensão hipermidiática.

Atualmente é incontestável a utilização das mídias audiovisuais em processo de ensino aprendizagem, o que muda é a sua disposição no ciberespaço e as

possibilidades de interação que as mídias trazem, e este é o ponto investigado. Busca-se, dessa forma, validar a tese de que existe uma linguagem mediatizada para aprendizagem que necessita ser contemplada na formação do professor para que estes possam selecionar e (ou) produzir mídias audiovisuais que atendam às características de uma Cultura Educativa Midiática. Sendo assim, a formação do professor pode se dar de forma continuada, desde que seja idealizada no interior dos cursos uma cultura de participação dos professores na cibercultura.

Neste sentido, as modalidades de educação presencial e a distância, formal e informal se aproximam, ainda que sejam guardadas algumas diferenças entre elas. A educação presencial foi tomada pelo impacto dos meios mais recentemente e ela ainda requer muito mais aspectos a serem transformados. A educação a distância já está na sua quarta geração (PETRI, 2000). Seu desenvolvimento foi dividido de acordo com os recursos tecnológicos de cada época, passou pelo ensino por correspondência, multimídia e multimeios e mais recentemente envolve os ambientes interativos, online, emergentes do uso das tecnologias digitais, designadamente o uso das plataformas LMS (VIANNEY; TORRES; FARIA, 2003).

Nesta tese, busca-se, no entanto, trazer uma geração da educação a distância que está inserida na cultura da convergência. Sugere-se que esta é uma geração que ocupa território comum às anteriores e não estabelece limites rígidos entre elas, principalmente no que diz respeito ao presencial e ao virtual.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Esta sociedade digital que traz à tona a questão da convergência das mídias apontando novas possibilidades para as tecnologias da informação e da comunicação, traz também a necessidade de aprofundar ainda mais os estudos em relação às mídias audiovisuais e à formação dos educadores para o século XXI.

Para verificar as pesquisas e ações já realizadas sobre a utilização de mídias audiovisuais no processo de aprendizagem, tanto no ensino presencial como a distância, e a fim de delimitar a presente tese, buscou-se no banco de teses da Capes os trabalhos disponíveis nos últimos cinco anos. Os termos usados para a pesquisa foram: comunicação e educação, mídia audiovisual, recursos multimídia, vídeo e roteirização de mídia.

Foram localizados alguns títulos, mas nenhum se aproximou exatamente da temática deste estudo. As teses encontradas que foram utilizadas ao longo deste estudo são: Rodriguez (2011); Basso (2009); Santos (2008); Souza (2009). Estas pesquisas são importantes e trazem contribuições relevantes na área educação e da comunicação, formação de professores e mídias audiovisuais.

Autores como Mario Kaplún, que desenvolveu durante toda sua vida um trabalho inovador e educativo sobre educomunicação, direcionou seus estudos para uma recepção mais crítica e consciente das mensagens dos meios massivos. As reflexões realizadas por pesquisadores brasileiros e outros da América Latina que vêm sendo desenvolvidas em diversas Universidades também servem como referência de análise.

Observou-se ao longo da pesquisa que crescem a cada dia os estudos realizados em diferentes lugares deste e de outros países; são interesses que visam aprofundar na teoria e na prática os conhecimentos acerca das relações entre comunicação e educação. Mas, ainda há muito por fazer para colaborar com os trabalhos apresentados por Kaplún (1973), Demo (1998), Morin (1998), Citelli (2004) e outros autores citados ao longo desta tese, no sentido de discutir acerca das necessidades educativas do momento presente.

O envolvimento dos jovens telespectadores com a televisão em primeiro momento e hoje com os vídeos disponíveis no Youtube e em outras plataformas como vimeo, por exemplo, já é uma realidade constatada pelo número de visualizações disponíveis nessas redes. Segundo dados da Ofcomconsumerresearch, publicados em 2012, o site mais popular entre a população de 2 a 24 anos no Reino Unido é o Youtube.

Pesquisas realizadas pelo Cisco Visual Networking Index, que faz uma previsão para controlar e prever o impacto da redes visuais divulgada em maio de 2013, aponta os seguintes dados:

**Levaria um indivíduo por 5 milhões de anos para assistir a quantidade de vídeo que vai atravessar redes IP globais cada mês em 2017.** A cada segundo, quase um milhão de minutos de conteúdo de vídeo vai atravessar a rede em 2017.

**Globalmente, o tráfego de vídeo na Internet consumidor será de 69 por cento de todo o tráfego de Internet para o consumidor em 2017, acima dos 57 por cento em 2012.** Esta percentagem não inclui vídeo trocadas através de peer-to-peer (P2P) de compartilhamento de arquivos. A soma de todas as formas de vídeo (TV, vídeo sob demanda [VoD], Internet e P2P) será na faixa de 80 a 90 por cento do tráfego mundial de consumo em 2017.

**Vídeo da Internet para a TV dobrou em 2012.** Vídeo da Internet para a TV vai continuar a crescer a um ritmo acelerado, aumentando em cinco vezes até 2017. Vídeo da Internet para o tráfego TV será de 14 por cento do tráfego de vídeo na Internet do consumidor em 2017, acima dos 9 por cento em 2012.

**O tráfego de vídeo-on-demand vai quase triplicar até 2017.** A quantidade de tráfego VoD em 2017 será equivalente a 6 bilhões de DVDs por mês (CISCO, 2014).

Como visto, o consumo e a produção de mídias audiovisuais, vídeos digitais, nunca foram tão intensos. Isso se deve ao próprio acesso e ao barateamento da tecnologia. Apesar de a conexão brasileira ainda estar longe do ideal, avanços com a internet 3G e 4G já possibilitam um progresso nesse aspecto. E este é um fato que não pode ser negado pelas escolas, pelas universidades. Por essa razão, o potencial e as consequências do uso da mídia audiovisual são tomados como pontos fundamentais neste estudo.

Houve também uma evolução que está relacionada à multiplicidade de linguagem e aparatos tecnológicos trazidos pelo universo digital em que as linguagens evidenciam texto, imagem e som de uma forma distinta das existentes até então. A comunicação, segundo Santaella (2007), não está mais confinada a lugares fixos e os novos modos de telecomunicações produzem mudanças até mesmo no modo de aprender. Diante disso, os profissionais que trabalham na área de educação e da comunicação tiveram que pensar a integração prática e teórica ofertada não apenas pela tecnologia, mas também pelo próprio somatório agregado das diferentes áreas do conhecimento, ganhando visibilidade nos espaços acadêmicos a Comunicação Educacional, na presente tese nomeada Comunicação Educativa Midiática.

Daí a importância de ouvir professores e alunos para entender a utilização que fazem destas mídias. De um lado, busca-se perceber a apropriação que os jovens fazem das tecnologias digitais, em especial o vídeo, e, de outro, o modo como esses professores utilizam estas mídias no processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que por meio desta pesquisa com alunos e professores de uma universidade particular de Curitiba, que pertencem a três diferentes Escolas da instituição, e professores da Universidade Aberta de Lisboa, pode-se auxiliar a apontar alternativas que contribuam para aprendizagem do aluno e nos ajudem a identificar contribuições para formação docente.

Todo o exposto demonstra que esta pesquisa assinala para um avanço qualitativo no estudo do tema. O universo selecionado para pesquisa abarca o ensino presencial e

o ensino a distância em diferentes áreas do conhecimento. As áreas recortadas para análise no Brasil são: Comunicação-Jornalismo, Design Digital e Marketing, consideradas áreas que estão estreitamente inter-relacionadas ao tema da pesquisa. Os professores entrevistados em Portugal são de diferentes áreas: Licenciatura em Engenharia Química, Licenciatura em Línguas e leitura moderna, Filologia Românica e Engenharia do Ambiente. A seleção se deu levando em conta os professores que utilizam as mídias audiovisuais em suas atividades.

Muitos trabalhos feitos anteriormente estão focados na educação para os meios ou para sua utilização na sala de aula, já a proposta desta tese se refere ao uso da linguagem audiovisual e da convergência das mídias.

#### 1.4 DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A presente investigação pretende constituir-se como um contributo no campo da Educação e Comunicação para o estudo da problemática da mediação de audiovisuais/vídeos por professores universitários, em uma Universidade de Curitiba, Paraná.

Essa problemática específica centraliza-se nas dimensões histórico-sociais e pedagógicas em contexto de ensino-aprendizagem na cibercultura, em que a mediação pode contribuir para uma aprendizagem colaborativa, desde que temas como aprendizagem, comunicação e mídia estejam inseridos na formação pedagógica do professor.

Do problema de estudo acima exposto, fizemos emergir, nesse contexto, as seguintes macroquestões que norteiam esta investigação:

1. Como se dá a utilização de vídeos por parte dos professores e a recepção por parte dos alunos no contexto do ciberespaço na educação presencial e a distância?
2. Que dimensões emergem como fundamentais no contexto de uma aprendizagem colaborativa para que os professores possam selecionar e ou roteirizar suas próprias mídias dada a urgência de um novo contexto educacional?

Formar professores no contexto da cibercultura, requer não só pensar o papel da educação e da comunicação de forma articulada, mas também pensar o papel do aluno e do professor como emissores e receptores de mensagens, neste caso

utilizadas para aprendizagem. Faz-se necessário, também, pensar o papel da linguagem de mídia, ou seja, a construção da mensagem utilizada neste sistema comunicacional diante das transformações sociais ocorridas.

Considera-se que o processo de educação e comunicação depende do repertório e do código que é dominado tanto pelo receptor como pelo emissor.. Nesta direção é que se orientou a presente investigação voltada à busca de maior compreensão sobre a utilização das mídias audiovisuais como recursos para aprendizagem. Dessa forma, enuncia-se o seguinte problema de pesquisa: Como os professores do ensino superior presencial e a distância medeiam os vídeos no processo de ensino-aprendizagem considerando os diferentes gêneros audiovisuais e os aspectos relevantes para aprendizagem do aluno na cibercultura?

Assim, por meio dessa pergunta, o presente estudo busca abordar temas que envolvem a educação e a comunicação, as mediações pedagógicas, as mídias digitais em particular o vídeo e sua utilização no ensino presencial e na educação a distância procurando contribuir com a formação docente.

## 1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.5.1 Objetivo geral

Investigar a mediação pedagógica, na perspectiva do ciberespaço, da modalidade vídeo, e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem na educação superior.

### 1.5.2 Objetivos específicos

Visto que os professores necessitam compreender os aspectos específicos da linguagem de cada mídia e identificar as contribuições que estas podem trazer para o processo de ensino- aprendizagem que pretendem desenvolver com seus alunos, os objetivos específicos desta tese são:

- a) Identificar como acontece a utilização de vídeos no contexto universitário presencial e a distância.
- b) Levantar as características da emissão, da recepção e dos meios utilizados para aprendizagem na cibercultura;

- c) Investigar a articulação da linguagem imagética e textual na produção de diferentes gêneros audiovisuais para fins educativos;
- d) Elencar os principais aspectos observados nos vídeos que contribuem para aprendizagem do aluno;
- e) Identificar contribuições da formação docente para utilização de vídeos.

## 1.6 METODOLOGIA

Esta tese foi desenvolvida por uma pesquisa empírica, baseada na observação e na experimentação de conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução do problema exposto acima. No percurso metodológico de abordagem qualitativa, a pesquisa foi delineada pelos seguintes instrumentos: seleção e análise de vídeos, grupo focal e entrevista semiestruturada.

Partindo da seleção de uma amostra de vídeos, uma parte desta pesquisa teve por objetivo investigar a articulação da linguagem imagética e textual na produção de diferentes audiovisuais para fins educativos. Os vídeos foram selecionados na plataforma Youtube, e em sites destinados à educação. Os critérios de escolha destas mídias foram estabelecidos da seguinte forma: elas deveriam apresentar diferentes gêneros audiovisuais (documentário, debate e entrevista), deveriam apresentar argumentações ou opiniões de estudiosos e teóricos de cada área.

O conteúdo apresentado nos vídeos selecionados estava de acordo com os temas abordados em diferentes áreas do conhecimento. Esse cuidado foi tomado porque, ao começar o processo de análise das mídias, percebeu-se a necessidade de entender o processo de recepção e utilização destas.

Os grupos focais foram realizado com alunos que assistiram aos vídeos previamente selecionados e analisados. Essa técnica pode ser entendida como uma entrevista coletiva participativa, em que há a presença de um mediador, cujo objetivo maior é perceber os valores e as normas que são referência de um grupo em particular. Por meio da realização desses grupos foi possível verificar como se dá a recepção de trabalhos audiovisuais no processo de aprendizagem do estudante universitário. Também foi possível identificar as características apresentadas nos vídeos que contribuem para esta aprendizagem.

Os participantes desta pesquisa estavam matriculados em diferentes Escolas de uma universidade particular de grande porte de Curitiba, totalizando 26 alunos.

Foram realizados ao todo três grupos focais nos quais os participantes atuaram de forma ativa desta pesquisa, em que a interação configurou-se como a principal característica deste processo.

Consideramos que esta é uma amostra significativa para subsidiar as características das mídias audiovisuais previamente analisadas e apresentadas para os grupos. Delimitar, ou mesmo identificar, de que modo os materiais audiovisuais, utilizados como suporte educativo, contribuem para a aprendizagem desse aluno só é possível com o diálogo e com o uso de uma técnica pela qual ele próprio possa se expressar de maneira direta.

Depois foram realizadas entrevistas com 16 professores, sendo 11 brasileiros e 5 portugueses que já utilizam vídeos em suas aulas para saber como é feita esta utilização. A pesquisa foi aplicada por esta pesquisadora e se dividiu inicialmente em seis dimensões: frequência de uso dos mídias, formato e utilização das mídias, análise de recepção por parte do professor, produção de mídia, análise de conteúdo dos vídeos e reflexão sobre a utilização dos vídeos.

Após a realização das entrevistas com professores brasileiros sobre a temática, sentiu-se a necessidade de buscar quais experiências estão sendo realizadas em outras universidades, como na realidade europeia, em especial em Portugal, na Universidade Aberta (UAb), que é pioneira no ensino superior a distância naquele país. A pesquisadora contou com bolsa financiada pela Capes do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) – Processo: BEX 6109/13-6 para realização desta etapa da pesquisa de campo.

A escolha dessa Universidade se deu por ser ela referência em Ensino a Distância (EAD) e a única instituição de ensino superior público em Portugal nesta modalidade. Possui as mais avançadas metodologias e tecnologias de ensino a distância orientadas para educação sem fronteiras geográficas ou barreiras físicas. Toda sua oferta pedagógica é oferecida na modalidade de e-learning e seus recursos multimídia estão disponibilizados em repositório aberto.

Verificadas as características desses vídeos tanto pela análise como pelo grupo focal e também por meio do resultado da entrevista realizadas com os professores brasileiros e portugueses, segue-se para a proposição de princípios para utilização das mídias audiovisuais em contexto de ensino e aprendizagem no ciberespaço.

## 1.7 QUADRO SÍNTESE DA PROPOSTA DE TESE

Baseada no Projeto de Tese de Marcon (2013), sintetiza-se a proposta deste estudo em um quadro síntese:

Quadro 1 - Quadro síntese da proposta de tese

continua

### ENSINO-APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA - A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DA MODALIDADE VÍDEO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



#### Contexto da Problemática

- A educação e a comunicação são ciências que se aproximam estabelecendo um campo de estudo que é multidirecional em que as mídias digitais se constituem como mediações pedagógicas no contexto do ciberespaço.
- A sociedade contemporânea é caracterizada pela cultura convergente na qual a aprendizagem é colaborativa, a inteligência é coletiva, trazendo a necessidade de se pensar novas formas de educar nesse contexto social.
- Estabelece-se uma cultura educativa midiática caracterizada pela mediação, que envolve a emissão, a recepção, o meio e a linguagem.
- Faz-se necessário refletir sobre a formação do professor neste contexto para que possa selecionar e produzir suas mídias audiovisuais, aqui entendidas como hiper-mídias.



#### Referências Teóricas

- **Educação e Comunicação:** Durante muito tempo educação e comunicação apresentavam-se como ciências que em determinados momentos compartilhavam de territórios comuns. Com o passar dos anos, novas experiências e estudos se consolidaram, o que possibilitou a afirmação de um campo de inter-relação entre essas áreas. Não é apenas uma nova disciplina a ser acrescentada aos currículos de formação de professores, mas um novo campo de saberes que necessita ser investigado para sua consolidação.
- **Ciberespaço e o processo de educação/aprendizagem:** O desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, TIC, possibilitou uma nova forma de pensar e agir que se assinala no ciberespaço. Dessa forma, há uma aproximação das modalidades educativas presencial e a distância que são reconectadas na perspectiva de fazer educação em que o acesso e a interação permitem novas formas de apropriação do conhecimento.
- **Aprendizagem Colaborativa:** É uma forma de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo, destacando, assim, a participação ativa e a interação do estudante e professores numa construção social que propicia o crescimento do grupo e, sobretudo, a autonomia do educando.

## Quadro 1 - Quadro de síntese da proposta de tese

continua

- **Cultura Convergente e a Inteligência Coletiva:** Apresenta-se como um importante fluxo de conteúdos disposto em diferentes plataformas de mídias. Mais do que isso, trata-se de um fenômeno cultural que vem possibilitar a inteligência coletiva que por sua vez é traduzida por um pensamento complexo capaz de promover leituras transversais e contextualizadas dos acontecimentos. Propicia o diálogo, a troca, novos procedimentos de pensamento e conhecimento.
- **Teoria da Recepção:** Embasada nos estudos latino-americanos sobre recepção, o estudo apresentado nesta tese centra-se nas relação comunicação e cultura e comunicação e educação. A recepção não é vista apenas uma etapa do processo de comunicação, mas um lugar novo que envolve a questão da mediação.
- **Formação do Professor:** Formação e prática cotidiana se aproximam para compreensão dos saberes pedagógicos destacando a importância da formação acadêmica, pessoal e profissional do docente. O professor passa, então, a ser um mediador pedagógico, o que envolve sua competência em saber administrar a informação e o uso que se faz desses dados para que se transformem em conhecimento.
- **Mídia audiovisual:** As mídias audiovisuais vêm sendo utilizadas para fins educativos com diferentes objetivos e apresentam diferentes possibilidades didáticas. A tecnologia digital se apresenta como uma revolução na história das mídias abertas e educativas. O fato é que hoje o vídeo não é pensado isoladamente, ele passa a integrar um contexto hipermediático, tanto pela sua disposição em ambiente virtual como por possibilidades de linguagem.

**Questão Investigadora**

Como os professores do ensino superior presencial e a distância medeiam os vídeos no processo de ensino-aprendizagem considerando os diferentes gêneros audiovisuais e os aspectos relevantes para a aprendizagem do aluno na cibercultura?

**Proposição de Tese**

Existe uma linguagem mediatizada para aprendizagem que necessita ser contemplada na formação do professor para que estes possam selecionar e (ou) produzir mídias audiovisuais que atendam às características de uma Cultura Educativa Midiática.

**Objetivo Geral**

Investigar a mediação pedagógica, na perspectiva do ciberespaço, da modalidade vídeo, e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem no campo da educação superior.



Quadro 1 - Quadro de síntese da proposta de tese

conclusão

**Objetivos Específicos**

- Identificar como se dá a utilização de vídeos no contexto universitário presencial e a distância.
- Levantar as características da emissão, da recepção e dos meios utilizados para aprendizagem na cibercultura;
- Investigar a articulação da linguagem imagética e textual na produção de diferentes gêneros audiovisuais para fins educativos;
- Elencar os principais aspectos observados nos vídeos que contribuem para aprendizagem do aluno;
- Identificar contributos da formação docente para utilização de vídeos.



**Metodologia**

Pesquisa Qualitativa

- Entrevista - Grupo Focal com alunos.
- Entrevista semiestruturada com professores.
- Análise de Conteúdo.
- Análise de vídeos utilizados para fins educativos.
- Análise das entrevistas.



**Fontes de Dados**

- Livros, artigos e periódicos da área.
- Teses e dissertações brasileiras e portuguesas, cujo tema seja mídia audiovisual, publicadas nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.
- Vídeos utilizados para fins educativos.
- Entrevistas com docentes e entrevista do tipo grupo focal com alunos.



**Parâmetros de análise de Entrevista professores**

- [1] Tipologias e uso das mídias.
- [2] Utilização pedagógica dos vídeos.
- [3] Recepção dos vídeos pelos alunos.



**Parâmetros de análise de Entrevista alunos**

- [1] Processo de aprendizagem
- [2] Compreensão sobre o formato, natureza dos vídeos usados
- [3] Análise de utilização – métodos de busca, fontes de busca
- [4] Análise de Conteúdo – qualidade do material

## 1.8 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta tese está organizada em seis capítulos que estão subdivididos em tópicos que estruturam o estudo. Cada capítulo aborda as considerações teóricas que auxiliaram na fundamentação dos pressupostos da pesquisa e no esclarecimento do tema investigado. A seguir apresenta-se um resumo desta estrutura.

O primeiro capítulo, intitulado **EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – DUAS CIÊNCIAS EM CONVERGÊNCIA**, busca discutir as bases teóricas que delimitam o campo do presente estudo. Esses conceitos são essenciais para compreensão da aproximação das duas ciências, como se estabelecem essas relações e as especificidades de cada uma. Para tanto, detalham-se os marcos e os estudos realizados neste campo que foram divididos em quatro subáreas. Ademais, apresentam-se como os modelos de comunicação foram construídos ao longo da história em modelos lineares e circulares, possibilitando a compreensão do ato comunicativo.

O segundo capítulo, **A APRENDIZAGEM NO INFLUXO DIGITAL E A MEDIAÇÃO NO CIBERESPAÇO**, procura demonstrar que é no contexto de uma abordagem inovadora, tal como o é a aprendizagem cooperativa, colaborativa, que acontece a utilização das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Trabalha-se com a contribuição de diferentes teóricos que discorreram sobre a aprendizagem mediada pela tecnologia, que vai desde as máquinas de ensinar de Skinner até ao Conectivismo de Siemens. A partir disso, contextualiza-se o ciberespaço como espaço de propagação do saber que se caracteriza por uma Cultura Educativa Midiática. A discussão do conceito de ciberespaço foi feita principalmente à luz das reflexões de Santaella (2013), Lévy (1999), Castells (1999a e b), Lemos (2003). Entende-se que o ciberespaço como novo campo do saber é marcado pela cultura convergente e a inteligência coletiva em que professores e alunos trocam informações, superando, assim, a noção tradicional de "saber superior".

No terceiro capítulo, **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LINGUAGEM MEDIATIZADA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**, discorre-se sobre o papel reservado aos professores no processo de ensino-aprendizagem – um mediador pedagógico que cria, estrutura e possibilita situações de aprendizagem – em face da tecnologia e das novas possibilidades de linguagem trazidas pelo contexto de ciberespaço. Considerando a linguagem como importante sistema de mediação no contexto de aprendizagem presencial e a distância, discutem-se aspectos relacionados aos meios e às formatações

audiovisuais trazendo conceitos referentes ao vídeo e características da hipermídia e da narrativa transmídia na Cultura Midiática Educativa. Avalia-se a linguagem específica do vídeo/audiovisual, passando por sua utilização para aprendizagem.

No capítulo 4, **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**, apresentam-se, de forma detalhada, as perspectivas e os procedimentos adotados e seguidos na investigação. Descrevem-se o contexto da pesquisa, as opções metodológicas desenvolvidas e os processos de recolha dos dados. Apresenta-se também o planejamento das entrevistas com os professores e das entrevistas do tipo grupo focal com os alunos.

O capítulo 5, **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**, centra-se nos resultados da pesquisa. Apresenta-se o que foi manifestado pelos participantes da entrevista, dos grupos focais e a análise dos vídeos selecionados. A partir das categorias levantadas e analisadas busca-se respostas aos objetivos da pesquisa.

O sexto capítulo traz algumas considerações finais sobre a pesquisa realizada, reforçando as primeiras intenções do trabalho. Espera-se com esse trabalho suscitar o interesse pelo campo bem como contribuir com as pesquisas na área.

## **CAPÍTULO 1**

### **EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – DUAS CIÊNCIAS EM CONVERGÊNCIA**

Buscando compreender e situar a presente investigação, este capítulo apresenta o contorno do campo que faz parte do cenário em que esta tese está inserida. Não tem a pretensão de abarcar toda uma realidade complexa, mas resulta de um esforço em contextualizar o campo de pesquisa partindo de uma visão mais ampla para compreensão de aspectos específicos.

A educação e a comunicação estão entrelaçadas e fazem parte da cultura e da prática social contemporânea. Embora ainda haja um processo que se configura como separatista em que a comunicação é vista como sinônimo dos meios (mídias) e estes, por sua vez, são ainda apontados apenas como recurso tecnológicos de entretenimento e que a escola ou universidade é o espaço destinado ao conhecimento, surge a necessidade de fazer com que essas ciências se aproximem de forma efetiva na interação e concretização deste relacionamento. Antes porém, de aprofundar a análise desse campo é preciso delinear as fronteiras, que até um certo momento separam estes dois campos.

#### **1.1 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E SUAS RELAÇÕES**

A educação possibilita o intercâmbio de conhecimento, é um processo de comunicação (MORAN, 1993, p.45), de relação entre as pessoas. Compreender a educação significa compreender as peculiaridades da natureza humana de suas relações que necessitam continuamente produzir sua própria existência. Para Saviani (2008, p.12), "Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho". O autor se refere a um trabalho não material que se insere no campo de ideias, valores, símbolos, atitudes, habilidades.

O trabalho educativo, para Saviani, é produzido direta e intencionalmente em cada indivíduo particular. Dessa forma,

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p.13).

O primeiro aspecto mencionado pelo autor diz respeito à seleção dos conteúdos que serão abordados em uma determinada disciplina, por exemplo. E o segundo refere-se à organização dos meios que envolve o conteúdo, tempo, espaço e procedimentos. Os dois aspectos implicam o trabalho pedagógico.

A educação, portanto, não se reduz ao ensino, este é um aspecto da educação que faz parte da natureza do fenômeno educativo. A educação escolar, por sua vez, é uma especificidade da educação que tem identidade própria e está, desse modo, institucionalizada pelo seu fazer pedagógico e que está relacionada ao ensino formal. Assim, a escola consiste em uma instituição que tem por objetivo propagar este saber sistematizado, que segue um método, logo é científico. No entanto, observa-se que o saber informal, do conhecimento espontâneo, da cultura popular também se insere e deve ser considerado no contexto escolar.

A função da escola está em difundir a informação, o conhecimento, possibilitando a construção de um saber. Essa propagação se faz por meio da comunicação interpessoal e da comunicação mediada. Entende-se por comunicação interpessoal a comunicação que se dá face a face, que cria e sustenta relações pessoais; a comunicação mediada acontece por meio das mídias.

Para Freire, a educação se fundamenta num universo de comunicação e troca. A educação se acorda em processos comunicacionais de transmissão de informações, valores, ideologias. Freire afirma que "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1979, p.69).

Freire propõe ao longo dos seus estudos uma educação libertadora, para a qual contribui de forma inestimável a educação popular. Enfatizou em alguns estudos a importância de a escola estar à altura das novas exigências sociais que apareciam com os meios de comunicação. Dessa forma, tinha como ideal,

Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola sem medo de conviver com eles, chegando mesmo até, risonhamente a dizer: "Vem cá televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender" (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.45).

A educação é, portanto, uma prática social e cultural que tem por objetivo formar pessoas que estão no mundo e se relacionam com ele nos princípios de ser, estar e fazer. O processo do conhecimento acontece na e pela cultura, envolvendo diferentes saberes, científicos e não científicos. Para Bruner, o desafio é sempre o de situarmos o nosso conhecimento no contexto vivo, no qual a educação está envolvida para se descobrir uma identidade dentro da cultura, pois

[...] a educação não se limita a um simples assunto técnico de processamento de informação bem administrada, nem mesmo a mera questão de aplicar nas aulas "teorias de aprendizagem" ou de usar os resultados da "prova de realização" centrada no sujeito. A educação é uma complexa procura no sentido de ajustar uma cultura às necessidades dos seus membros e de ajustar os seus membros e seus modos de conhecer às necessidades da cultura (BRUNER, 1996, p.70)

Assim como a ciência da educação, a ciência da comunicação é também ampla, o que torna difícil uma construção teórica que abarque toda complexidade das teorias que fundamentam esta ciência. No entanto, faz-se necessário pontuar alguns conceitos para poder estabelecer um recorte de configuração para demarcar como termo será estudado e abordado na presente pesquisa.

A comunicação é uma ciência que tem como objeto o estudo dos modos de interação que envolvem processos simples, que vão desde as primeiras impressões dos homens nas cavernas, passando pela escrita até os mais complexos, que envolvem os diferentes meios, mediações e linguagens. Assim define-se,

A comunicação é um campo de trocas, de interações, que permitem perceber-nos, expressar-nos relacionar-nos com os outros, ensinar e aprender. Comunicar é entrar em sintonia, aproximar, trocar, intercambiar, dialogar, expressar, influenciar, persuadir, convencer, solidarizar, tornar transparente, comungar (MORAN, 1998, p.9).

Para Sousa (2004), há quatro grandes formas de comunicação humana: intrapessoal, interpessoal, organizacional e mediada. A comunicação intrapessoal é a comunicação de alguém consigo mesmo; a interpessoal é, por exemplo, a comunicação face a face que mantém as relações pessoais; a organizacional refere-se às comunicações em empresas e a mediada diz respeito à comunicação feita pelos meios de comunicação social.

A comunicação transita do pessoal para o global e se dá num processo de transmissão de informação que resulta em mudança utilizando principalmente artifícios de linguagem que pode ser tanto verbal quanto não verbal. Segundo Berlo (1985, p.33-37 *apud* SOUSA, 2004, p.18), a comunicação é um processo que apresenta constantes mudança no tempo, que são as variáveis que influenciam o ato de comunicar.

Do ponto de vista das ciências da comunicação, a comunicação é sobretudo um processo social. Para Sousa (2004, p.14), "Vista como um processo social, a comunicação configura-se como uma relação social que cria vínculos e elos, sendo indispensável à sobrevivência do homem [...]".

Os processos de interação social, portanto, vão depender de cada indivíduo e da forma como codificam e decodificam a informação que recebem, o que é estudado pelos sistemas comunicacionais, ou seja, os modelos do processo de comunicação. Estes servem para estudar a realidade comunicacional, embora tragam uma reconstrução da realidade e não a realidade em si. Segundo Sousa (2004, p.26), "os modelos da comunicação procuram dissociar artificialmente os atos comunicativos do seu entorno e representá-los como se fosse possível congelar um instante do processo". Esses modelos ou paradigmas estão divididos basicamente em modelos lineares da comunicação e modelos circulares (ver p.52).

Após amplo estudo sobre conceitos e teorias de diferentes autores sobre o que é comunicação, Santaella (2001, p.22) assim a define: "a transmissão de qualquer influência de uma parte de um sistema vivo ou maquinal para uma outra parte, de modo a produzir mudança."

Para Santaella (2001), é possível traçar um mapeamento da comunicação em territórios e interfaces que vão além das tradições de pesquisa da comunicação, chegando à linha de força que a comunicação exerce hoje. A autora afirma que as ramificações que a comunicação apresenta devem considerar, sobretudo, o seu caráter híbrido que possibilita a transição por outras ciências, pois

Há hoje um conceito quase que incontestável sobre o caráter híbrido da comunicação, de um lado, enquanto fenômeno comunicacional em si, que se faz presente e interfere em vários setores da vida privada e social e em várias áreas do conhecimento; de outro lado, enquanto área de conhecimento; ela mesma que, cada vez mais parece situar-se na encruzilhada de várias disciplinas e ciências já consensuais ou emergentes (SANTAELLA, 2001, p.75).

E não é sem intencionalidades ou motivo que a comunicação se aproxima de diferentes segmentos ou interfaces. As ciências da comunicação tem muito para contribuir, compartilhar e receber de outras ciências. A comunicação como área de conhecimento inclui, mas não se limita ao fenômeno exclusivamente humano e social que imperou até a década de 1970. A autora aponta que se acentuam as interfaces e cooperação das pesquisas em comunicação com as ciências cognitivas, da informação, da biologia que, apesar da especificidade de cada uma, antes de tudo estão lidando com questões que são comunicacionais. Neste sentido, considera-se que a conversa entre comunicação e educação também se aproximam somando espaços para compartilhar nesta convergência (SANTAELLA, 2002, p.80).

Segundo Sousa, assim como acontece em outras ciências sociais e humanas, também o objeto das ciências da comunicação é um objeto partilhado com outras ciências. Isso ocorre justamente pelo fato de esta disciplina científica ter-se constituído pelas contribuições de outras ciências, fazendo com que esta se torne multidisciplinar (SOUSA, 2004).

As interações sociais são objeto de estudo das duas ciências e são a essência de ambas, como afirmam Braga e Calazans (2001, p.10):

o (campo) educacional se coloca, diretamente, como uma questão central no desenvolvimento das novas interações da comunicação social. A cada invenção tecnológica a sociedade atribui aos processos comunicacionais, desenvolvidos em torno da invenção, uma expectativa educacional.

Ainda sobre a relação que têm os dois campos com a sociedade e as atividades humanas, os autores prosseguem:

Paralelamente, a questão comunicacional, para além de seus espaços próprios interessa a todas as demais atividades humanas. Os dois campos investem de uma competência para tratar de todas as coisas do mundo físico ou social – segundo as perspectivas de seus próprios objetivos e processo (p.10).

Para Soares (2000-2011), em uma primeira ocasião, não parecia possível que estas ciências pudessem se integrar em algum momento, visto que foram estabelecidas ao longo do tempo com funções específicas.

A história nos ensina, na verdade, que tanto a educação quanto a comunicação, ao serem instituídas pela racionalidade moderna, tiveram seus campos de atuação demarcados no contexto do imaginário social, como espaços independentes, aparentemente neutros, cumprindo funções específicas: a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção dos sistema produtivo através da publicidade (SOARES, 2011, p.14).

Por conseguinte, ao longo de seus estudos Soares (2011) assinala a consolidação deste novo campo de inter-relação e constata que esta não é apenas uma nova disciplina a ser acrescentada nos currículos escolares. E vai além, considera que está inaugurado um novo paradigma discursivo transversal, que é constituído por conceitos transdisciplinares.

No que diz respeito a essa relação entre as duas ciências, Kenski considera, "Como uma nova área distinta do conhecimento ("educação e comunicação") para a qual se convergem pressupostos, teorias, concepções e reflexões sobre suas múltiplas relações, seus estudos vão além da educação escolarizada e da comunicação midiática". (KENSKI, 2008, p.649). Em outros termos, passam a ocupar territórios que são comuns.

Não se pretende em hipótese alguma minimizar as especificidades de cada área, nem mesmo instrumentalizar as ciências, intenta-se apenas mostrar que educação e comunicação estão ocupando lugares comuns e que necessitam se fortalecer e entrecruzar para consolidar a propagação do conhecimento, o que aliás já é uma realidade.

## 1.2 A COMUNICAÇÃO, A EDUCAÇÃO E OS MEIOS

A utilização dos meios de comunicação na e para educação tornam a relação entre essas duas ciências mais próxima. A comunicação e a educação delineiam-se em relações sociais, criam vínculos, elos, mas não podem ser confundida com os meios. Ou seja, não se pode confundir o campo que se estabelece entre as ciências com a presença dos processos tecnológicos contemporâneos que se materializam no rádio, na televisão e no computador. O campo não pode ser reduzido às tecnologias, nem entendido essencialmente como midialogia, a ciência que estuda a mídia (BOUGNOUX, 1999).

No entanto, é necessário registrar o crescimento do campo da comunicação e da educação com as máquinas capazes de reproduzir linguagens. Segundo Santaella (2001, p.14), "Vem daí o papel central que os fenômenos da comunicação passaram a desempenhar em todos os setores da vida social e individual [...]", assim estando predestinada a desempenhar um papel central em diferentes setores e em diferentes áreas do conhecimento.

Os educadores ao longo da história foram se aproximando de diferentes meios, como o jornal, revistas, rádio, televisão e mais recentemente das redes de computadores, e utilizando-os para o processo de ensino aprendizagem tanto no ensino presencial como a distância.

É possível observar pelo menos cinco fases da transição midiática, segundo Demo (2011, p.16), e assim enumera: comunicação simples e face a face, que se deu no princípio da comunicação humana; introdução da representação simbólica, linguagem escrita; representações matemáticas e gráficos; introdução de ferramentas significativas como o telefone, o rádio e a televisão; introdução da rede de computadores; surgimento da infraestrutura cibernética com as tecnologias participativas.

Nas fases propostas por Demo, com o surgimento da televisão e dos computadores, observa-se uma aproximação ainda maior entre essas duas ciências. É quando novas possibilidades de utilização destes recursos são avistadas para seu emprego com fins educativos

Tanto no ensino presencial como no ensino a distância, diferentes mídias foram e são utilizadas, produzidas ou adaptadas para fins educativos. Estas mídias também são intituladas "recursos educacionais", "recursos tecnológicos", "objetos de aprendizagem"<sup>1</sup>, entre outros. A própria nomenclatura e a significação dos termos são amplas – nomenclatura é a forma utilizada indistintamente ao longo deste estudo para referir-se a recursos digitais com imagens digitais, vídeos e hipertexto entre outros.

O alerta de Demo (2011, p.16) é para o fato de que "persiste ainda um vazio significativo entre o potencial das novas tecnologias e a prática escolar", é possível afirmar que algumas experiências já estão sendo realizadas com sucesso. É importante observar também que somente a introdução de recursos educacionais não basta,

---

<sup>1</sup> Os termos objeto de aprendizagem está sendo utilizados na presente tese a partir do conceito de Wiley (2001) em que "objeto de aprendizagem é todo recurso, digital ou não, que pode ser usado para promover a aprendizagem, tendo como principal característica a reusabilidade" (p.2). Entende-se aqui a reusabilidade como exposta acima no conceito de cultura remix.

pois muitas vezes estes ainda estão sendo utilizados de maneira tradicional, simplesmente passando por uma transposição de mídia. Com efeito, para Pretto (1996), as tecnologias estão sendo utilizadas apenas como instrumentos, o que não muda em nada de fundamental, se não forem pensados os demais elementos envolvidos no processo educativo.

No entanto, não cabe aqui discutir a existência ou não de programação educativa ou da presença de uma educação para leitura dos meios especificamente. Importa sim, pensar o espaço para construção e compartilhamento de conhecimento, de saberes e cultura por meio das mídias em que a linguagem é mediatizada para aprendizagem, no campo da educação e comunicação. Em um recorte mais específico desta tese, compete pensar como o saber educacional pode atingir seus objetivos por meio da linguagem audiovisual do vídeo.

Não há mais como negar a importância da inclusão dos mídias no contexto escolar, que além de ser uma realidade faz parte do processo produtivo que não visa mais uma inclusão limitada, aliás este discurso perde força ao se analisar dados do alcance dos investimentos na educação em rede. A educação não só continuou a funcionar com a inserção das mídias no cotidiano escolar, como também melhorou. Nunca antes as pessoas tiveram tanto acesso à informação e ao conhecimento quanto hoje.

A inclusão está sendo feita pelo próprio Sistema, diferente do que acontecia no capitalismo industrial, referente a uma inclusão limitada. Segundo Palácios (2012), ao capitalismo das redes não interessa a exclusão. Mas há a necessidade de se pensar a defasagem da escola, da universidade que não será solucionada apenas inserindo o computador conectado à internet na sala de aula. Para Silva (2003 p.262), "o essencial e urgente é uma pedagogia baseada na participação, na comunicação que não separa emissão e recepção e na construção do conhecimento a partir da elaboração colaborativa".

Não há mais a necessidade de se demarcar limites entre a comunicação e a educação, pois isso pode acarretar perdas qualitativas tanto para uma quanto para outra – a comunicação que se associa apenas à comunicação de massa e a educação que só se valida no ensino tradicional, que é um ensino de transmissão. Mas, mesmo buscando mostrar a existência desta inter-relação, é possível afirmar, pela bibliografia pesquisada, que ainda existe um conflito reducionista entre as áreas que se estabelecem em interfaces. Entende-se a interface como um breve ambiente de

interação, que acontece esporadicamente. Diferencia-se nesse sentido do conceito de campo que se estabelece em simetrias e é permanente.

Assim, confirma-se a necessidade de uma revisão do ato comunicativo e informacional presente na ação educativa – presencial ou a distância – que envolve a produção, a circulação e a recepção do conhecimento capaz de se definir como mais um campo do saber.

### 1.3 CAMPO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – MARCOS E PESQUISAS

A construção deste campo tem como marco a contribuição de Skinner (1904-1990), expoente da psicologia experimental, que defendia que as máquinas de ensinar eram mais eficazes que outros métodos. No livro *Tecnologia do Ensino* de 1968, desenvolveu o que denominou máquina de aprendizagem, que propunha a organização do material didático de forma que o aluno pudesse utilizá-lo sozinho e recebesse estímulo à medida que progredisse no conhecimento. Trata-se de uma visão mecanicista a partir da qual as tecnologias da informação foram concebidas e utilizada no ensino.

Segundo Citelli e Costa (2011), nos Estados Unidos os estudos começaram em 1930. No Brasil, pode-se considerar que a partir da atividades realizadas por Edgard Roquette Pinto, do ramo da comunicação, e do educador Anísio Teixeira, vinculado à filosofia da educação no Brasil, quando fundaram uma rádio escola municipal em 1934 se estabelece esta relação entre as duas ciências. Pode-se considerar ainda na década de 1930 algumas experiências com o cinema, também liderada por Roquette-Pinto. Teixeira defendeu ao longo de sua vida uma educação para todos, e não somente para elite; foi um dos participantes da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no país e o primeiro a trazer as concepções de John Dewey para construção de uma sociedade democrática. A rádio-escola foi mantida pela prefeitura do Rio de Janeiro e foi fundada com a intenção de servir de modelo para outras no país. A Rádio Escola Municipal, PRD-5, foi ao ar em 1934. Em 1936 seus canais foram revertidos para o Ministério da Educação e da Saúde; após os tramites legais, surgiu a Rádio Ministério da Educação, a primeira emissora do país dedicada exclusivamente à educação da população.

Na França, a demarcação da área se dá com o estudo de Célestin Freinet (1896-1996), que propunha a utilização de jornais como forma de expressão para

serem utilizados na educação (FREINET, 1977). Nas primeiras décadas do século XX, o educador se opunha ao ensino tradicional, que se encontrava centrado no professor e fazia parte de uma cultura depositária, enciclopédica. Propunha uma educação ativa que estivesse voltada para o aluno e o incentivasse em ações livres e criativas. Suas técnicas de ensino priorizavam a livre expressão por meio de atividades colaborativas, como foi o caso da imprensa na escola. Sua pedagogia estava demarcada em quatro eixos: a cooperação, como forma de construir o conhecimento comunitariamente; a comunicação, que tinha por objetivo formalizá-la, transmiti-la e divulgá-la; o outro centrava-se na documentação, intitulada o livro da vida; e a afetividade como vínculo entre as pessoas e delas com o conhecimento.

Na América-Latina, é imprescindível citar as contribuições de Freire (1921-1997), que apontava o caráter dialógico dos processos comunicacionais; nos anos 1960, foi um dos primeiros a afirmar que promover educação é fazer comunicação (FREIRE, 1979). Nos últimos anos, na América Latina, as colocações de Jesús Martín-Barbero, sobre a relação entre Comunicação e Cultura, trazem também reflexões sobre a atuação da escola e sua relação com a aquisição do conhecimento. Discute como o campo da comunicação pode atuar perante os desafios da educação para que esta aconteça de forma autônoma (MARTÍN-BARBERO, 2006). Igualmente é merecedor de destaque o pioneiro Kaplún, que contribui para relação da comunicação e os processos educativos adotando os conceitos de Freire procurando conciliar prática e teoria.

Observa-se ao longo das leituras feitas que até certo momento da história as relações entre as ciências se dão por meio de interfaces, sem a exata definição das inter-relações que vão estabelecer um campo comum. E, em várias ocasiões, verifica-se um processo de aproximação que vem se consolidando com os avanços tecnológicos, por meio da utilização de mídias no espaço escolar, mas não se reduzem a eles. A utilização de suportes semelhantes por essas ciências que acontece por meio do emprego da mesma tecnologia é apenas uma parte desta aproximação, que é, portanto, mais ampla.

Entende-se que no estabelecimento do campo uma ciência não se sobrepõe a outra, ao contrário, ambas passam a ter a mesma medida, portanto não se considera a centralidade da comunicação como propõem Citelli e Costa (2011) intitulando-a educomunicação.

No interior desta conjuntura, o termo educomunicação ganhou lugar e vitalidade. Trata-se de expressão que não apenas indica a existência e uma nova área que trabalha na interface comunicação e educação, mas também sinaliza para uma circunstância histórica segundo a qual os mecanismos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação se fazem considerando o papel da centralidade da comunicação (p.8).

O Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) destaca-se em pesquisas realizadas na área, em especial na América Latina. Uma pesquisa feita pelo grupo, com a contribuição de pesquisadores da UNIFACS da Bahia, realizada entre 1997 e 1998, teve como corpus de estudo 178 especialistas de 12 países, entre eles: produtores culturais, arte educadores, professores, pesquisadores e profissionais da comunicação e educação. Esse estudo concluiu que efetivamente há indícios de um novo campo do saber mostrando sua existência, "e que já pensa a si mesmo, produzindo uma metalinguagem, elemento essencial para sua identificação como objeto autônomo de conhecimento: o campo da inter-relação Comunicação/Educação". Segundo dados publicados por Soares (1998), um dos relatores da pesquisa realizada, a inter-relação entre a Comunicação Social e a Educação se tornou um campo de intervenção social específico, que se encontrava, na época da pesquisa, em processo de consolidação (SOARES, 2013).

O estudo ainda apontou que faltavam pesquisas de natureza especulativa que buscassem entender o papel das tecnologias na formação do conhecimento, as diferenças e especificidades das diversas tecnologias e a relação da mídia com a estética. Segundo Soares (1998), as questões teóricas ainda eram conduzidas pelas necessidades práticas, o que no momento dificultava a formação de modelos mais generalizantes. E ainda, à época, alertava sobre a importância de se desenvolverem estudos que buscassem esse grau de formalização, para que este novo campo deixasse de ser particular e penetrasse em um universo mais amplo e complexo.

A pesquisa acima mencionada trouxe a materialização do campo da Comunicação e Educação em quatro áreas concretas de intervenção social: a área da **Educação para Comunicação**, que envolve a educação para os meios; a área da **Mediação Tecnológica** na Educação; a **Gestão da Comunicação** e uma quarta área que se refere a uma **Reflexão Epistemológica sobre a inter-relação Comunicação e Educação** que embora tímida aparece de forma nítida com argumentos suficiente para consolidar este campo de estudo.

Durante pesquisa realizada para elaboração desta tese foi encontrado trabalho de levantamento de dados sobre o termo "Educação e Comunicação" e "Mídia e Educação", realizado por Vermelho e Areu (2005). As autoras apresentam uma investigação do tipo estado da arte, relatando o resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada entre 1982 e 2002. Traçam um perfil da produção brasileira sobre o tema e identificam aspectos relevantes e lacunas existentes nesta produção. Em um primeiro momento encontraram 2.052 periódicos de ambas as áreas, após seleção, no total foram lidos 1.559 artigos selecionados pelos seus títulos.

As autoras fizeram uma categorização que envolveu os estados brasileiros, e puderam constatar que há um crescimento de publicações voltadas à temática da Educação e Comunicação a partir da segunda metade da década de 1990, e a liderança em ambas as ciências se encontra no Sudeste. Observaram também o predomínio de trabalhos empíricos sobre a televisão e a mídia impressa, destacando-se **três focos principais: a relação do sujeito com os meios, a análise de programações específicas e o emprego de metodologias diferenciadas para utilização de mídias em sala de aula**. E apontam como lacuna existente a falta de investigação em outros níveis e modalidades escolares e nas formas não escolares de educação, visto que os estudos concentram-se no ensino fundamental e na graduação.

Procurando atualizar os dados encontrados pelas pesquisas realizadas pelo NCE/USP publicada por Soares (1998) e Vermelho e Areu (2005) no presente estudo também realizou-se uma pesquisa em periódicos científicos brasileiros e portugueses que abordassem a temática da educação e da comunicação relativos aos anos de 2003 a 2013.

As etapas envolvidas nesta pesquisa, que serviram como filtro, foram as seguintes: a) estar inserido na base de dados da CAPES; b) palavra-chave: educação e comunicação; c) periódico produzido no Brasil e em Portugal; d) idioma português; e) publicação da área de educação/comunicação; f) periódico de instituição de ensino superior, ou de outras instituições, inclusive editoras, desde que com caráter acadêmico.

No total foram encontrados 44 artigos que traziam as palavras Educação e Comunicação, em seus resumos, seu título ou área temática. Após seleção foram lidos 43 artigos, um deles foi excluído, pois estava fora dos critérios apresentados. Destes 11 foram publicados na revista Educação & Sociedade, que é um dos mais importantes periódicos na área da Educação no país, de periodicidade quadrimestral. Seis artigos dizem respeito às ciências da Educação, Comunicação e Saúde, o que

curiosamente, ainda que como interface, mostra uma expansão de estudos que correlacionam estas três ciências. Na área de Educação Ambiental e Comunicação foram encontrados dois artigos. Os dois artigos encontrados eram de autores estrangeiros, um português e outro espanhol, publicados em revistas brasileiras.

Como tema principal das publicações identificadas foi encontrado, em primeiro lugar, a questão tecnológica, ou seja, a palavra tecnologia aparece em 22 títulos, o que mostra um avanço com relação à pesquisa feita pelo NEC/USP (SOARES, 1998), que ainda apontava a falta de pesquisas de natureza especulativa voltadas a entender o papel das tecnologias na formação do conhecimento.

Essa pesquisa contribuiu para o mapeamento do campo e como fonte de pesquisa para esta tese. Segundo dados encontrados, observa-se um processo de consolidação deste campo que se dá pelo número de artigos encontrados, pelos grupos de pesquisa atuantes em torno da temática e pelos eventos realizados nesta área. É possível afirmar, após a leitura detalhada dos trabalhos encontrados, que as pesquisas na área da educação e comunicação ainda se dividem em subáreas muito semelhantes às encontradas anteriormente pelo grupo de pesquisa NCE/USP (SOARES, 1998).

A pesquisa realizada pelo NCE/USP distribui em áreas os estudos encontrados no campo da Comunicação e Educação. A presente pesquisa realizada para esta tese foi estudada no campo da Educação e Comunicação, a ciência da educação está sendo referenciada antes da ciência da comunicação, não por prioridade de uma ciência em relação a outra, mas, justamente, para tirar o estigma de interface que a comunicação assume ao compartilhar com outras ciências. Neste estudo afirma-se a necessidade de estabelecimento de um campo para estas duas ciências. Optou-se por dividir os temas encontrados em subcampos, entendendo que áreas e subcampo vão definir abrangências diferentes. O subcampo é uma segmentação do campo que vai estabelecer um limite entre os temas encontrados. O termo área no presente estudo foi utilizado no sentido de delimitar os assuntos abordados em cada subcampo.

Portanto, os subcampos encontrados na pesquisa realizada foram categorizados da seguinte forma: **Educação para os Meios de Comunicação**, também encontrada como sinônimo de mídia-educação nos artigos; **Educação pelos Meios** que envolve o uso das tecnologias na educação – tanto no ensino presencial como a distância; **Gestão Comunicativa** que se divide em objeto de políticas públicas educacionais e gestão escolar; **Estudos Epistemológicos do Campo Educação e Comunicação**,

que, embora apareçam de forma mais tímida, apresentam argumentos suficientes para defesa do grau de certeza do conhecimento científico neste campo.

Para facilitar a compreensão do que está sendo dito, elaborou-se um quadro que traz as semelhanças e diferenças entre o estudo do NCE/USP (SOARES, 1998), Vermelho e Areu (2005) e a pesquisa feita para esta tese.

Quadro 2 - Educação e Comunicação - Estudo Areu e Vermelho (2005), NCE/USP - Soares (1998), Pesquisa Tese (2013)

<b>Areu e Vermelho (2005)</b>	<b>NCE/USP - Soares (1998)</b>	<b>Pesquisa Tese (2013)</b>
Temática: Educação e Comunicação	Campo: Comunicação e Educação	Campo: Educação e Comunicação
Focos	Área	Subcampo
Sujeito com os meios	Educação para Comunicação	Educação para os meios de comunicação
Análise de programações específicas	Mediação Tecnológica na Educação	Educação pelos meios
Metodologias diferenciadas para utilização de mídias em sala de aula	Gestão Comunicativa	Gestão para Comunicação
	Epistemologia da Comunicação	Epistemologia da Comunicação

Fonte: O autor

Entende-se que as temáticas apresentadas por Vermelho e Areu (2005) encontram-se inseridas em alguns subcampos apresentados na pesquisa realizada para a presente tese. No entanto, estes apresentam-se como assuntos abordados no subcampo, não influenciando na nomenclatura estabelecida.

As diferenças **no subcampo** apresentado neste estudo e a área apresentada pelo NCE/USP residem na terminologia e também no conceito. Nesta tese é intitulada **Educação para os Meios de Comunicação** e pelo grupo intitulado **Educação para Comunicação**, entende-se que o primeiro termo é mais apropriado visto que delimita e estabelece a diferença entre a comunicação e a mídia, que muitas vezes são tratadas como sinônimos. Nos **doze textos** encontrados que contemplam estas temáticas, percebe-se esta diferenciação entre mídia e comunicação. A terminologia Comunicação é ampla e envolve diferentes processos, enquanto a nomenclatura mídia está sendo utilizada como sinônimo de veículos de comunicação.

Neste subcampo os artigos abordavam a construção de uma recepção crítica, e uma educação diante dos meios de comunicação. Torna-se recorrente o discurso em que o receptor não é um ser passivo que simplesmente absorve aquilo que lhe é transmitido. Considera-se que este precisa ser educado para ter um olhar crítico acerca daquilo que recebe dos meios de comunicação comerciais e não necessariamente dos que estão inseridos na escola, também envolve a questão da participação que deve ser ativa.

Em estudos apresentados por Moran (1993), essas práticas já vinham sendo desenvolvidas com a necessidade da leitura crítica da comunicação ou de educação para os meios de comunicação na América Latina há muito tempo. Nesse estudo, o autor registra e avalia vários projetos de programas de educação alternativa para formação crítica do receptor desde a infância. Entre eles estão: *PLAN-DENI*- ligado à OCIC – Oficina Católica Internacional de Cinema, considerada a primeira experiência sistematizada de análise dos meios, desde os fins do ano de 1960, ligada teoricamente à Pedagogia da Linguagem Total. Também analisa o Projeto Leitura Crítica (1978) desenvolvido por Kaplún no CESAP (Centro de Servicio de la Acción Popular em Venezuela). Segundo Moran (1993), o Chile também contribui com duas experiências importantes na área, o projeto CENECA – Televisão e recepção ativa, e o projeto Bellarmino, denominado Programa de Educação para televisão, que introduz o estudo da comunicação ao longo de todo o primeiro e segundo grau em escolas particulares chilenas. No Brasil, o autor destaca o Projeto LCC – Leitura Crítica da Comunicação da UCBC – União Brasileira de Comunicação Social, que é um projeto de educação popular que tem como base o referencial teórico de Freire e da Teologia da Libertação.

Ainda pesquisando sobre a temática dessa subárea, é possível considerar como avanço em relação ao tema a obra produzida pela Unesco, que traz como título: "Alfabetização mediática e informacional - Currículo para a formação de professores". A obra conta com a contribuição de diversos especialistas internacionais que sugerem tópicos imprescindíveis para um currículo de alfabetização mediática. A conceito é ajudar os professores a explorar e compreender esta alfabetização, que é tanto informacional quanto comunicacional.

Paulo Freire, ao longo de sua produção, também abordou o assunto; em um texto, publicado em 1984, traz uma espécie de entrevista com o também educador Sérgio Guimarães sobre como educar com a mídia, na qual considera a importância

de uma leitura crítica sobre os meios. Coloca que professores e alunos têm de se posicionar em relação à informação que recebem dos veículos de comunicação de massa, em particular da televisão. Considera também que não há mais como concorrer com esses meios, ao contrário, eles podem ser aliados à educação (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Entende-se como muito próximo a este subcampo o termo mídia-educação definido da seguinte forma:

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e o acesso às mídias (UNESCO, 1984 *apud* BELLONI, 2009, p.12).

Na obra "O que é mídia-educação", Belloni (2009) emprega o termo como objeto de estudo no mundo da educação e comunicação, e considera que este é tão importante hoje ao exercício da cidadania quanto o era a alfabetização no século XXI. Assim contextualiza,

Neste contexto de mudanças aceleradas, duas novas disciplinas ou áreas de estudo e pesquisa delineiam-se, embora ainda muito confusamente, em nossas universidades: mídia-educação (ou educação para as mídias), que diz respeito à dimensão "objeto de estudo" e tem importância crescente no mundo da educação e comunicação (BELLONI, 2009, p.9).

Belloni (2009), em revisão a texto apresentado em 2001, lamenta que pouco se tenha avançado com relação ao tema da mídia-educação e apregoa que os obstáculos continuam os mesmos no que diz respeito ao nível social dos sistemas de ensino, tanto na escola básica quanto no nível superior e também na formação de professores. Neste trabalho considera-se o termo mídia-educação como área de estudo relativo a este primeiro subcampo.

**A área que se refere ao uso das tecnologias na Educação**, ou pela educação, na presente tese entendida e intitulada como subcampo **Educação pelos Meios**, está baseada no uso de suporte midiático tecnológico para educação. Pelo NEC/USP esta é a área da **Mediação Tecnológica na Educação** que compreende o uso das

tecnologias da informação nos processos educativos. Trata-se de uma área em expansão, como é mencionado à frente.

No entanto, optou-se por não colocar o termo tecnologia neste subcampo, pois, com a leitura dos artigos encontrados, constatou-se que ainda existe uma certa confusão entre mídia e tecnologia. A terminologia mídia está sendo empregada como sinônimo de meio para designar os meios de comunicação utilizados para difusão e compartilhamento das informações e ideias. Já a palavra tecnologia engloba os equipamentos e as ferramentas para solucionar problemas e desenvolver ações. Ou seja, a mídia faz o uso de tecnologias para o seu processo de compartilhamento. Assim, a educação com as tecnologias não pode ser confundida com os meios, ela se dá por meio deles.

Essa forma de abordagem encontrada está muito próxima da aliança colocada por Freire, ou seja, envolve o uso das tecnologias na educação, os canais e objetos de aprendizagem destinados a este fim. Os estudos demonstram a necessidade de preparar os professores para utilização de recursos não apenas como técnica, mas também como posicionamento, e nesta tese coloca-se que ela envolve a formação do professor em termos de linguagem midiaticizada para aprendizagem.

Foram acessados, ainda, estudos que se referem aos alunos como produtores de mídia para a conclusão de disciplinas ou oficinas; esses textos inserem-se tanto na primeira quanto na segunda subárea. A pesquisa realizada nesta tese enquadra-se nesta subárea, trazendo como objeto de estudo uma mídia específica, que é o vídeo.

Pode-se afirmar que em alguns momentos esses dois subcampos estabelecidos, **Educação para os meios de comunicação** e **Educação pelos meios**, imbricam e passam a ocupar espaços comunicantes, visto que antes de serem produtores de conteúdo em linguagem específica, os professores são receptores de mídia. Neste trabalho pressupõe-se que os dois subcampos encontrados na pesquisa realizada, acabam sendo necessários um para outro, afinal não é mais possível ensinar com o rádio, a televisão, a internet, sem suscitar ao mesmo tempo o olhar crítico que estão presentes nesta recepção, que é cada vez mais crítica e participativa (ver p.95).

**No subcampo Gestão para Comunicação**, foram encontrados apenas três artigos. Refere-se a um estudo muito presente na América Latina nos últimos anos, que visa gerenciar os processos comunicativos, intitulados por Martín-Barbero como ecossistemas comunicativos (MARTÍN-BARBERO, 2006). Trata-se de modelos de comunicação e os modos de fazer educação, enfatizando que deixem de ser lineares e

unilaterais. Este subcampo está voltado para o planejamento e desempenho dos projetos que se articulam no âmbito da Comunicação, Educação e Cultura. A diferença entre a nomenclatura utilizada na presente pesquisa e a utilizada pelo NCE/USP está apenas na nomenclatura.

**O subcampo da Epistemologia da Comunicação** estabelecido pelo NCE/USP também foi encontrado por esta autora. Considera-se que este subcampo que estuda o grau de certeza do conhecimento científico da ciência da comunicação está constituído, embora possa apresentar ajustes ao longo do tempo. Sobre essa discussão, foram encontrados três artigos, sendo os autores Kenski (2007), Vermelho e Areu (2005), Santos (2010).

Após a leitura dos artigos, considerou-se necessário estabelecer o objeto de estudo dos subcampos encontrados, informação que não foi encontrada na pesquisa feita pelo NCE/USP (SOARES, 1998).

Quadro 3 - Classificação dos estudos pesquisados em subcampo

<b>Pesquisa Tese</b>			
<b>Subcampo</b>	<b>Número artigos</b>	<b>Área de Estudo</b>	
Educação para os meios de comunicação	12	Mídia-educação	Leitura crítica dos veículos de comunicação
Educação pelos meios	25	tics linguagem	blog televisão
Gestão para Comunicação	3	Professores escolas	planejamento, desempenho de projetos
Epistemologia da Comunicação ciências da comunicação e da educação e sua convergência	3	Ciência da comunicação e outros campos do conhecimento	Discussão sobre estabelecimento do campo

Fonte: O autor – elaboração própria com base na pesquisa realizada por essa autora em base de dados da CAPES.

Nos quatro subcampos apresentados, em artigos distintos observa-se a utilização da nomenclatura educomunicação como sinônimo das prática formais e não formais de educação pelo e com os meios, que veio do termo "educador" cunhado por Kaplún (1973). Entende-se que o termo pode ser utilizado como sinônimo nessas situações visto que vem sendo atualizado e reformulado constantemente, principalmente com as contribuições do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP – NCE.

Com efeito, Soares (2002) afirma que o conceito de educomunicação vem ganhando fórum de cidadania nos últimos anos, apresentando como marco de

parâmetros teóricos a obra *Comunicación-Educación*, coordenadas, abordajes e y travesías, coordenado por Carlos Eduardo Valderrama, que apresenta a aproximação entre Comunicação e Educação na América Latina. Entende-se a Educomunicação como toda atuação educativa no ambiente educativo. O NEC/USP usa o seguinte conceito para definição do termo:

Educomunicação é definida pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo como o conjunto das ações destinadas a ampliar o coeficiente comunicativo das ações educativas, sejam as formais, as não formais e as informais, por meio da ampliação das habilidades de expressão dos membros das comunidades educativas, e de sua competência no manejo das tecnologias da informação, de modo a construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, garantindo oportunidade de expressão para toda a comunidade. O ecossistema comunicativo designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional (SOARES, 1998).

No presente estudo prefere-se utilizar o termo educação e comunicação por entender que o termo educomunicação, nos textos encontrados na pesquisa de 2003 a 2013, acopla os subcampos da Educação para os meios de Comunicação e Educação pelos meios, e esses subcampos neste estudo estão sendo entendidos de forma distinta.

A complexidade da inter-relação entre a Educação e Comunicação é evidente, no sentido de trazer à tona a necessidade de formação do professor, em um momento em que os processos comunicativos estão cada vez mais inseridos na educação dadas as possibilidades trazidas pela tecnologia digital. Por um lado, a relação intrínseca entre estas ciências corrobora para uma aprendizagem transmidiática e, por outro, traz a necessidade de se pensar o papel e as ações formativas no sentido de auxiliar e possibilitar a aprendizagem.

Interessa-se, portanto, este estudo pelo campo da educação e comunicação voltado ao uso da mídias na educação, em particular o vídeo que por sua vez compartilha no que se denominou uma linguagem midiaticizada para aprendizagem.

## 1.4 MODELOS DE COMUNICAÇÃO

O primeiro modelo de comunicação foi apresentado por Aristóteles durante o século IV a.C. e foi desenvolvido para estudar a retórica. Nesse modelo, para Aristóteles, era preciso observar três pontos essenciais do processo de comunicação: emissor, mensagem e receptor. Pode-se afirmar que todos os modelos posteriores se basearam no modelo aristotélico. (SOUSA, 2004)

O segundo modelo da história foi apresentado por Lasswell em 1948, ele vai além do modelo aristotélico que considerava necessário identificar quem, o quê e a quem, e inclui o meio e os efeitos. Ou seja, Lasswell descreve o ato comunicativo como um ciclo de perguntas: Quem? - Diz o Quê? - Em que Canal? - A quem? - Com que efeitos? Esse modelo foi desenvolvido para descrever os atos de comunicação por um meio.

O modelo acima descrito é, ainda hoje, um importante esquema analítico, pois conjuga diversos aspectos da comunicação possibilitando que ela seja estudada em várias áreas. Estas áreas podem ser definidas como: estudo do emissor e a emissão de mensagens; análise de discurso e de conteúdo; análise de meio e suas características; análise de recepção e audiência, análise de efeitos das mensagens e comunicação (SOUSA, 2004, p.28).

Quadro 4 - Atos da Comunicação e suas respectivas áreas de estudo

Quem?	Estudos sobre o emissor e a emissão de mensagens
Diz o quê?	Análise do discurso
Por que canal?	Análise do meio
A quem?	Análise da audiência e estudos sobre o receptor e a recepção de mensagens
Com que efeito?	Análise dos efeitos das mensagens e da comunicação

Fonte: Sousa (2004, p.28)

Embora tenha trazido avanços importantes, o modelo não abrange a complexidade da comunicação, sua ênfase ainda recai na emissão considerando que todo o efeito do ato comunicativo acontece sobre o receptor.

Nas últimas décadas o modelo de comunicação mais dominante foi o de Shannon e W. Weaver (1949), que abordaram a comunicação de forma binária e buscaram tornar os símbolos calculáveis e a comunicação uma ciência exata. Esta teoria da comunicação foi intitulada "Teoria Matemática da Comunicação" ou "Teoria da Informação" e concebe a comunicação como um processo de transporte da

informação de um ponto para outro. Trata-se de um sistema linear, no qual a comunicação atua apenas para a transmissão de sinais. É composto por fonte, emissor, mensagem, canal e receptor e mais tarde foi acrescentado ao modelo o fator ruído. Este modelo sofreu críticas por considerar que o emissor, no caso a fonte, comanda o processo, sendo o receptor passivo.

Em síntese, os modelos de comunicação descritos acima, são lineares, priorizam a emissão e estão representados na escola Tradicional e na Escola Tecnicista. Nelas, o professor detinha um conhecimento absoluto, os alunos eram apenas depositário de conteúdo e o ensino encontrava-se fragmentado enfatizando principalmente a reprodução do conhecimento.

Já o modelo comunicacional de Schramm (1954) deixa de estudar a comunicação de forma unilateral e passa a considerar o receptor e os processos de relação que se dão neste procedimento. Embora baseado no modelo de Shannon e Weaver (SOUSA, 2004) este modelo retira o codificador e o decodificador do processo e adere ao conceito de comunicação bilateral. É composto de três elementos básicos: *a fonte, a mensagem e o destino*.

Schramm apresentou o primeiro modelo circular do processo de comunicação. Para ele, cada emissor poderia ser também um receptor, ou seja, passa a existir o conceito de *feedback*. Segundo Sousa (2004, p.32), Schramm também explora as questões da significação que envolvem o contexto. No entanto, é possível afirmar que não existe apenas um modelo correto, pois os modelos passam a se complementar. Tanto os modelos lineares como os modelos circulares são importantes dentro do contexto em que se apresentaram.

Nesta tese, considera-se que a comunicação entre emissores e receptores se dá em modelos circulares de comunicação. Tais modelos apresentam aspectos dos atos comunicacionais que foram ampliados pelo poder de integração e compatibilidade das mídias estabelecidos no ciberespaço e utilizados nos processo de aprendizagem.

Em outros termos, neste estudo considera-se tanto o emissor quanto o receptor dos conteúdos educativos que são transmitidos pelos meios. Professores e alunos podem ser considerados tanto emissores quanto receptores de conteúdos educativos, não havendo mais uma barreira rígida entre eles. Aliás, por isso adota-se a nomenclatura receptores ativos, usuários, produtores, que aprendem colaborativamente e partilham e constroem coletivamente.

Desta forma, configura-se a necessidade de uma revisão do ato comunicativo e informacional presente na ação educativa – presencial e (ou) a distância – que envolve a produção, a circulação e a recepção do conhecimento, capaz de se definir como mais um campo dos saber. Tal revisão torna-se ainda mais premente dados os contornos que vêm assumindo a educação e a comunicação, como se pretende mostrar no capítulo seguinte – Aprendizagem no influxo digital e a mediação no ciberespaço.

## CAPÍTULO 2

### APRENDIZAGEM NO INFLUXO DIGITAL E A MEDIAÇÃO NO CIBERESPAÇO

O conceito de aprendizagem passou por evoluções quanto ao seu significado e suas teorias. A palavra vem do latim *apprehendere*, que significa instituir a ação de tomar conhecimento, aprender (HOLANDA, 2013). Entende-se o conceito como uma ação de alguém que é sujeito deste conhecimento, ou seja, trata-se de um aprender com a ação. No entanto, não se refere apenas à aquisição de conhecimento, conteúdo, informações, mas envolve um processo maior que provoca o pensar a solução de problemas por meio de um processo. Segundo Aires (2007), também citado por Silva (2011, p.69):

Entendida como "substância" da educação, a aprendizagem pode ser posta em prática de diferentes formas, sendo que a diversidade dos modos "como aprendemos" está relacionada com o maior ou menor ênfase que atribuímos aos processos e/ou a produtos.

Ainda segundo Aires (2007), Silva (2011) na definição de "produto" a aprendizagem é vista como mudança de comportamento e isso se dá pela aquisição, pelo armazenamento e pela memorização de informação. Como "processo", é resultado da exploração de ideias que valorizam a forma como se aprende, o percurso para alcançar os objetivos definidos previamente. O autor considera que é importante se ater a esses processos visto que descrevem as orientações da aprendizagem e os paradigmas que a fundamentam.

O conceito de aprender passa por constantes renovações em diferentes períodos de época, o que acarreta em mudanças nas práticas pedagógicas de ensino. Para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, o quadro a seguir apresenta as principais linhas orientadoras que caracterizam os modelos de ensino-aprendizagem em uma abordagem tradicional e em uma abordagem inovadora de educação.

Quadro 5 - Modelos de ensino-aprendizagem

	<b>Abordagem Tradicional</b>	<b>Abordagem Inovadora</b>
Contexto Social	Modelo para servir a sociedade industrial	Modelo adequado a sociedade da informação/comunicação
Contexto de Formação		
Aprendizagem	Fragmentada Conservadora Reprodução do Conhecimento	Prioriza o todo Construção do Conhecimento Colaborativa, Cooperativa
Currículo	Documentos contendo informação importante para ser transmitida de forma sequenciada, organizada, planejada	Conjunto de competências promotoras de situações de aprendizagem através dos quais estudantes e professores elaboram conjuntamente atividades, conteúdos, significados
Avaliação	"tomar a lição"	Ênfase na autoavaliação
Filosofia Pedagógica	Instrutivismo	Construtivismo
Conteúdos	Homogêneo Estático Informação Limitada	Personalizado Diversificado Dinâmico
Metodologia	Aula expositiva Conteúdo pronto "dar a lição" Decorar Leitura e cópia	Ensino centrado no aluno-dirigir a pessoa a sua própria experiência Não se enfatiza técnica ou método para facilitar a aprendizagem
Conhecimento	Transmissível	Construção Pessoal
Educação/Mídia	Baseada na técnica/analógico Tecnologias dispersas	Influxo digital/Convergência

Fonte: O autor

No quadro 5 é possível observar os paradigmas estruturantes acerca da escola, dos alunos, da sociedade e do processo de ensino-aprendizagem em diferentes períodos históricos. A busca pela compreensão dos paradigmas da educação pode ser elucidada a partir dos paradigmas das ciências, dividido no presente estudo em duas concepções: paradigma conservador, que tem seus fundamentos na física newtoniana que apresenta como prática pedagógica o cartesianismo, a fragmentação, a reprodução e a memorização; paradigma inovador, que propõe uma abordagem progressista (FREIRE, 1975), holística/sistêmica (MORIN, 2000; CAPRA, 2002) do ensino com pesquisa (DEMO, 1996), em que a aprendizagem é cooperativa, colaborativa. É nesse contexto de abordagem inovadora que acontece a utilização das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

## 2.1 APRENDIZAGEM COOPERATIVA E COLABORATIVA

A aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa são metodologias de aprendizagem que vão permitir sobretudo a autonomia do educando numa perspectiva construtivista. Promovem uma aprendizagem mais ativa que propicia a construção do pensamento crítico, permite a interação, a troca de informação e autorregulação. Trata-se de um processo de construção do conhecimento, e, nesse sentido, é constituído socialmente e de forma autônoma. Pode-se afirmar que esse estilo de aprendizagem se consolida nos dias atuais, dada a necessidade de interação e a possibilidade de mediação nos processos de ensino-aprendizagem no ciberespaço.

Trata-se de uma metodologia de aprendizagem que se encontra inserida em um paradigma inovador que condena a reprodução do conhecimento propondo uma interconexão na sua produção. Consiste na superação do paradigma newtoniano-cartesiano, que visava à reprodução do conhecimento para um paradigma que apresenta uma nova visão de mundo. Ou seja, rejeita fortemente a reprodução do conhecimento, a visão sobre a educação não pode ser linear, e necessita superar a repetição e a memorização. O aluno não é mais um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem colaborativa ultrapassa o paradigma tradicional de ensino, apresenta-se em uma abordagem diferenciada que traz para educação o imperativo da superação e uma nova compreensão em edificar os conhecimentos que se dá na interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. Nesta conjuntura, o paradigma inovador, da complexidade caracteriza-se principalmente pela necessidade de aliança para produção do conhecimento. Para Behrens (2010, p.56), é preciso solidificar uma prática pedagógica compatível com as mudanças de paradigmas das ciências para constituir "uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa".

Em relação à aprendizagem pode-se dizer então que há uma mudança de um conhecimento de instrução para um conhecimento que é construído pelo próprio educando e por seus pares. A aprendizagem é um processo intelectual e social e não mais individual, os estilos de aprendizagem são heterogêneos. A aprendizagem se concretiza mediante a interação ativa do estudante com o saber e com o seus pares.

Essas mudanças que estão ocorrendo nos processos de ensino-aprendizagem se tornam mais evidentes e urgentes devido ao impacto tecnológico na educação.

Mas essas concepções de aprendizagem colaborativa e cooperativa não são práticas recentes e resultam de diferentes correntes do pensamento pedagógico que se estabelecem, se constituem, passam por mudanças e evoluem.

Estudiosos de diferentes abordagens contribuíram de diversas formas para posicionar o que hoje se chama como Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa. São vários estudos e experiências sobre o tema que advêm de bases teóricas distintas, o que impossibilita analisar toda a obra destes estudiosos, e nem é esta a intenção desta tese. Portanto, apresentam-se alguns estudiosos e tendências pedagógicas que embasam este estilo de aprendizagem.

Para Silva (2011), a ideia de juntar alunos em pequenos grupos de trabalho já estava presente no século XVII quando Comenius, considerado o criador da Didática Moderna, tinha propostas pedagógicas muito avançadas para sua época. O educador trazia em sua linha de pensamento que o homem deveria procurar um novo método universal de "ensinar tudo a todos". Este é um pensamento que vem ao encontro da necessidade da educação contemporânea que requer a democratização do acesso à informação.

No século XIII alguns educadores já trabalhavam utilizando a filosofia da aprendizagem colaborativa e cooperativa com o intuito de preparar os estudantes para a realidade profissional. A ideia, por exemplo, de juntar vários estudantes em grupos de trabalhos, para que obtivessem melhores resultados nas aprendizagens não é nova (TORRES; IRALA, 2007).

No século XIX, pedagogos europeus como Herbart, Froebel e Pestalozzi, demonstraram as vantagens do trabalho em grupo em contexto de ensino aprendizagem (SILVA 2011). Destaca-se na França o trabalho de Roger Cousinet, discípulo de Dewey, e um dos incentivadores da Educação Nova na França. Acreditava no trabalho em grupo para realizar descobertas coletivas. Em 1920, com alguns professores voluntários experimenta seu método de trabalho livre em grupos. Defendia que os jogos, as brincadeiras eram atividades naturais das crianças, considerando que elas eram capazes de se organizar, de se esforçar e de persistir em atividades que lhes agradam. Demonstra que os efeitos da socialização são benéficos tanto ao plano intelectual como à personalidade da criança na medida em que permitem que ela formule interpretação e aprenda a desfiar a si própria. Para Raillon, "Ela aprende a se exprimir com precisão, a escutar e a compreender o outro. Ela aprende a viver

socialmente, ou seja, a enriquecer seu pensamento com a contribuição do pensamento do outro." (RAILLON, 2010, p.17).

No contexto americano, em 1916, John Dewey alerta para a importância da partilha nas aprendizagens, propondo uma escola diferente, que estivesse mais próxima da vida em sociedade. Este fato está marcado na obra *Democracia e Educação*, na qual propõe que sejam reproduzidas situações sociais no ambiente escolar, para que estas possam preparar os alunos para viverem a democracia.

Não podemos ultrapassar a concepção platônica de que o indivíduo é feliz e a sociedade bem organizada quando cada qual se dedica às actividades para as quais está preparado pelo seu natural, nem a sua ideia de que a primordial tarefa da educação é descobrir esta aptidão no seu possuidor e exercitá-la para ser utilizada eficazmente. Mas o progresso dos conhecimentos fez-nos ver a superficialidade da ideia platônica de acumular os indivíduos e as suas aptidões naturais em poucas classes bem determinadas; aquele progresso ensinou-nos que as aptidões originárias são indefinidamente numerosas e variáveis. E a consequência deste facto é reconhecer-se que, à proporção que a sociedade se torna democrática, a verdadeira organização social está na utilização daquelas qualidades peculiares e variáveis do indivíduo e não na sua estratificação em classes (DEWEY, 1936, p.122).

Dewey, nesse momento, evidência o novo espaço que tinha de ser dado ao educando, contestava contra a educação massificada e defendia a personalização que poderia se dar na construção em grupos a partir da resolução de problemas. O objetivo era cultivar a autonomia dos estudantes. A ideia central de seu trabalho era que a criança não se assemelha a um recipiente vazio que seria preenchido de conhecimento, desta forma punha em causa os desígnios da educação tradicional. Além do conceito de aprendizagem ativa, a proposição mais expressiva de Dewey foi a de que o ensino e a aprendizagem interagem e que aluno e professor faziam parte desse contexto.

Dewey queria promover o equilíbrio entre a aprendizagem experiencial, tradução de *experiencing*, do neologismo introduzido por Carl Rogers, e que se refere à experiência direta e imediata da realidade externa e interna ao sujeito. Uma experiência supostamente deveria envolver reflexão, crítica e análise, este processo era uma forma de promover estruturas cognitivas do pensamento. Foi pioneiro ao dar ênfase na educação como um processo interativo, em que a sala de aula deveria ser um meio natural, pois, dessa forma, viver e aprender aconteceriam em conjunto.

Ainda nos anos de 1940 e 1950, quanto a experiências cooperativas, é importante salientar o trabalho de Morton Deutch, um importante psicólogo social que

fez um estudo no qual comparou alunos em salas de aula competitivas e cooperativas, e verificou que o ambiente do grupo competitivo tendia a criar:

1. Alunos com níveis mais altos de ansiedade.
2. Alunos que se subestimavam a si próprios e ao seu trabalho.
3. Alunos com atitudes menos favoráveis em relação aos colegas.
4. Alunos com um baixo sentido de responsabilidade em relação aos outros (SPRINTHALL; SPRINTHALL, 1993, p.516).

Deutch afirma que quanto mais cooperativas forem as tarefas em grupo mais positivo será o ambiente da sala de aula. A competição não é inerente à espécie humana como se fosse biologicamente determinada. Nesse sentido, aponta que a predominância deve ser colocada na interdependência entre os membros da aula e não simplesmente na competitividade sem compaixão. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993, p.516), "Os estudos também parecem indicar que as abordagens cooperativas à aprendizagem conduzem a níveis mais altos de motivação intrínseca, especialmente entre as crianças menos capazes". Apontam também que a competição não será totalmente extinta da sala de aula, principalmente norte-americana, pois mesmo quando a cooperação é o caminho mais eficaz a competição continua a dominar.

A abordagem da Escola Nova, que trazia em seu método atividades de cunho cooperativo, e cujos representantes europeus são, entre outros, Maria Montessori, Decroly, Binet, Kerchensteiner, Claparède, Ferrière, Faria de Vasconcelos e Adolfo Lima. Montessori, embora não tenha sido pioneira do movimento, mas parte importante dele, constituiu a primeira geração daquilo que agora se chama de integração. Ao defender as necessidades de cada aluno, embora em um primeiro momento suas atividades tenham sido realizadas com crianças especiais, contribuiu com o movimento que vai em oposição aos métodos tradicionais. Desenvolveu materiais de aprendizagem que permitiam a conexão, a estimulação sensorial e intelectual. Mudou o rumo da educação tradicional, pois defendia uma concepção de educação que vai além do limite de acúmulo de informação, dando mais ênfase à autoeducação do aluno do que ao professor como fonte de conhecimento. Ao educador caberia criar condições para que o educando atingisse essas metas.

A Escola Nova, na Europa, surge de iniciativas inovadoras de alguns movimentos, como afirma Alves (2010, p.168):

Quando Faria de Vasconcelos fundou em 1912 na Bélgica a escola nova de Bierges-Lez-Wavre exemplificou as possibilidades e os princípios que estavam subjacentes a essa renovação anunciada. Com a invasão da Bélgica pela Alemanha no âmbito da 1.<sup>a</sup> Guerra Mundial, foi interrompida a experiência mas a ida para a Suíça onde se juntou a A. Ferrière, E. Claparède e P. Bovet no Instituto Jean Jacques Rousseau, apenas serviu para dar consistência e cientificidade aos princípios aí defendidos e implementados, embora esporadicamente. Essa experiência belga (1912 a 1914), dada a conhecer em Genebra, em 1915, através da publicação – *Une école nouvelle en Belgique*– e, sobretudo, face ao prefácio que Ferrière aí colocou, permitiu não apenas o confronto com outras escolas novas entretanto criadas, como constatar (e sistematizar) os princípios defendidos por esse movimento – os célebres 30 pontos da Educação Nova.

Como visto, a proposta do movimento e seus seguidores não estava voltada apenas para o intelecto, preparavam para autonomia estimulando a capacidade crítica de seus alunos. Importantes movimentos e experiências traziam iniciativas inovadoras de propostas transformadoras no ambiente educacional. Surgem intelectuais em diferentes países que privilegiavam a individualidade da criança em detrimento da homogeneização. O movimento também aconteceu no Brasil entre as décadas de 1920 e 1930, sob o impacto de transformações sociais, econômicas, culturais e políticas.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 foi, segundo Saviani, um marco na história da educação brasileira. Apresentou-se como um instrumento político que expressava a posição de um grupo de educadores que se uniu na década de 1920 e que viu na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. E afirma a importância do movimento,

Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica de todo país (SAVIANI, 2006, p.34-35).

Esse Manifesto foi o ponto de chegada de uma reflexão renovadora no Brasil que foi elogiada por Adolphe Ferrère. Apresentava as diretrizes filosóficas, políticas e sociais do movimento, ligando a educação aos processos sociais que deveria ser feito de forma crítica e dialogada. Destacaram-se Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros. A novidade estava principalmente em se introduzir

ideias e técnicas novas como os métodos ativos e a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento a às variações individuais.

A Escola Nova trazia um resgate da figura do aluno, este deveria responsabilizar-se pelos objetivos referentes à aprendizagem, que deveriam ter significado para ele. Neste sentido, é um ser que se autodesenvolve e pode aumentar suas potencialidades. O professor deixava de ser um transmissor de conteúdo e passava a ser um facilitador da aprendizagem, criando condições para que o aluno aprenda. Cada professor é único e desenvolve seu próprio repertório.

A metodologia empregada na Escola Nova era não diretiva, o ensino era centrado na pessoa, que dirigia sua própria experiência. Não se enfatiza a técnica ou o método para facilitar a aprendizagem, e não existem regras prontas. Quanto à avaliação, não existem regras prontas, mas a ênfase recai na autoavaliação.

Torres e Irala (2007) destacam outros educadores que contribuíram para educação colaborativa e cooperativa,

Alguns pressupostos teóricos das propostas de colaboração e cooperação foram apresentados pelos psicólogos da Gestalt, Kurt Koffka e Kurt Lewin, que desenvolveram a teoria da Interdependência social e Dinâmica de Grupo, e por Jean Piaget, Lev Vygostsky, precursores do Construtivismo e do Sociointeracionismo (p.67).

A teoria de Jean Piaget (1896-1980) preocupa-se em compreender a origem e a evolução do conhecimento humano, buscando identificar quais são os mecanismos utilizados pela criança para entender o mundo. Se Skinner coloca o ser humano como sujeito da aprendizagem atuando de forma ativa, Piaget trata do desenvolvimento cognitivo da interação da criança e o meio de aprendizagem.

Piaget (1975) postula que o desenvolvimento cognitivo se processa em estágios de desenvolvimento, delimitando os vários sistemas cognitivos que as crianças usam em diferentes períodos de suas vidas. Assim, a cognição é um processo permanente entre a pessoa e o meio, avança e regressa.

Também pode ser descrita como um processo dialético. O que significa que a cognição nunca acontece inteiramente dentro da criança nem é completamente resultado de estimulação exterior. Pode-se ainda descrever a cognição como o mecanismo regulador que liga a pessoa ao meio. A ideia mais importante em todas estas diferentes descrições é que o processo cognitivo é activo e não passivo (SPRINTHALL; SPRINTAHALL, 1993, p.102).

As experiências de Piaget não foram muito valorizadas no início, dentre outros fatores por se considerar que suas amostragens eram pequenas, e por não ter um modelo padronizado de investigação, mas passou a ser valorizada a partir da década de 1970.

Cada estágio proposto por Piaget (1975) se configura a partir de saltos qualitativos que são sequenciais, ou seja, seguem uma sequência que é invariável. Cada estágio comporta uma série de experiências e um período de tempo necessário para que haja a interiorização desses conhecimentos antes de poder seguir adiante. Os estágios estão divididos em: Experiência Sensório-motora (do nascimento aos dois anos); Pensamento Intuitivo ou Pré-Operatório (dos dois aos sete anos); Operações Concretas (dos sete aos onze anos); Operações Formais (dos onze aos dezesseis anos).

A importância da teoria de Piaget para escola hoje está no fato de considerar limites e possibilidades na concepção do processo cognitivo para construção de novos conhecimentos. Ou seja, é importante para pensar o momento em que estamos e a forma com que os educandos aprendem hoje.

Os conceitos de aprendizagem colaborativa estão fundamentados a partir do pensamento de Vygotsky (1998), que observa a importância da interação para o desenvolvimento da mente e para estabelecer o processo de aprendizagem, bem como o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento. Em síntese, a ênfase está na interação social para o desenvolvimento do ser humano. Sendo que o conhecimento é construído das interações do sujeito com o meio e com outros indivíduos, são as interações as principais promotoras da aprendizagem.

Nessa linha, é possível observar o papel ativo do sujeito que estabelece relações e amplia sua capacidade de conhecer. Conforme estabelece relações e se comunica, cresce socialmente e culturalmente e constitui-se como sujeito ativo. Com a influência do meio e de outros indivíduos, esses sujeitos atuam como promotores do crescimento cognitivo, que constitui o suporte da aprendizagem colaborativa.

Os psicólogos Bruner (1986) e Piaget (1975) alertam que os motivos relativos à cooperação podem variar de acordo com a idade da criança. Segundo Piaget, quando muito novas as crianças apresentam posições egocêntricas, conseqüentemente não se adaptam à perspectiva do outro. Mas quando crescem, o comportamento cooperativo se torna possível.

Nos anos de 1960 Jerome Bruner e Frederic Skinner desenvolveram trabalhos que influenciaram as discussões sobre a cooperação e a colaboração. Enquanto Skinner apresentou uma descrição comportamentalista-associacionista da aprendizagem, Bruner considera a aprendizagem como um processo ativo que não deve concentrar-se apenas na memorização dos fatos e incentiva o Movimento de Aprendizagem por investigação.

Bruner pode ser considerado um dos mais importantes e respeitados defensores da ideia de mente social. Aqui, apenas ressalta-se a sua contribuição com os estudos que realizou sobre a sensação e a percepção humanas como parte de um processo ativo e não apenas receptivo. Acredita que a aprendizagem é um processo que ocorre internamente e não como um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores externos àquele que aprende. De acordo com Bruner, existem duas visões sobre o funcionamento da mente: a primeira visão é computacionalista, que tem a ver com o processamento da informação; a segunda abordagem, que intitula de *culturalismo*, defende a mente não pode existir separada da cultura.

A cultura é neste sentido *superorgânica*. Mas molda também a mente dos indivíduos. A sua expressão individual inscreve-se na *formação do significado*, atribuindo significado as coisas segundo diferentes arranjos em ocasiões particulares. A formação de significados envolve encontros situacionais com o mundo nos seus contextos culturais adequados, para saber "a que se referem". Embora os significados estejam na mente, têm origem e significação dentro da cultura na qual foram criados. É esta situacionalidade dos significados que lhes garante a negociabilidade e, em última análise a comunicabilidade. Não se trata de saber se existem "significados privados"; o que importa é que os significados proporcionem uma base de intercâmbio cultural (BRUNER, 1996, p.20).

A prática educacional é considerada por Bruner o panorama adequado para testar a Psicologia Cultural, buscando verificar a influência da cultura na aprendizagem; pretende descobrir o que é preciso para criar uma cultura escolar que incentive e capacite eficazmente as crianças a utilizarem recursos e oportunidades de uma cultura mais geral. Leva em consideração as intenções, os desejos e as crenças dos personagens, além do contexto em que eles nascem. Bruner (1986) em seus estudos também enfatiza o papel da linguagem no desenvolvimento humano, entendendo-a como necessária para o planejamento e a ação humana. Segundo o autor, nós demoramos muito para compreender a importância da linguagem para cultura, e nesse particular aspecto salienta a contribuição de Vygotsky.

A Pedagogia Progressista, inserida no paradigma inovador, se assenta na teoria crítica. Dá-se principalmente pelo compartilhamento de ideias, na troca de informações em que cada indivíduo traz para o grupo o que faz parte da sua realidade. Esta abordagem passa a ser tendência no Brasil a partir de 1980 e tem como principais representantes Paulo Freire, Moacir Gadotti e Demerval Saviani.

A escola progressista deve ser libertadora, democrática e crítica. Precisa ser politizada e politizadora, buscando a transformação social. O aluno é sujeito da educação, consciente da realidade que o cerca. Traz suas experiências e deve educar-se constantemente. O professor também é sujeito do processo, assume o papel de mediador, cresce e aprende com o aluno. Deve conduzir com o aluno o processo de aprendizagem.

A metodologia progressista é crítica, reflexiva, transformadora e esta em constante processo de construção. Os conteúdos a serem trabalhados estão abertos às realidades sociais. Busca um clima de troca, de inter-relação, tudo se relaciona e está em constante processo de construção. Segundo Saviani (1985 *apud* BEHRENS, 2010, p.75), os conteúdos devem ser trabalhados de forma inicial "[...] a partir da prática social, passar para problematização, desencadeada a instrumentalização, provocando a catarse e retorno a prática social [...]". A avaliação acontece durante todo o processo e deve ser processual e transformadora.

Para Torres e Irala (2007, p.77), embora a aprendizagem colaborativa se insira em um conjunto de tendências pedagógicas as principais bases teóricas que a fundamentam são: "Movimento da Escola Nova, Teoria da Epistemologia Genética de Piaget, Teoria Sociocultural de Vygotsky e a Pedagogia Progressista."

### **2.1.1 Diferenças e semelhanças entre aprendizagem colaborativa e cooperativa**

Para Silva (2011), as "atividade coletivas de aprendizagem", que também podem ser designadas por "aprendizagem em grupo" (*group learning*), são normalmente divididas em aprendizagem cooperativa ou aprendizagem colaborativa. A aprendizagem cooperativa caracteriza-se por um processo imposto e requer certa ordenação nas tarefas. Já na aprendizagem colaborativa, os indivíduos possuem uma meta em comum e não existe hierarquia predefinida.

Segundo Dillenbourg (1999), que começou seus estudos sobre tecnologias educacionais em 1984, existem diferentes definições para as terminologias; a definição

mais ampla, considerada por ele também como insatisfatória, de "aprendizagem colaborativa" é que é uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. E prossegue, explicando que cada elemento dessa definição pode ser interpretado de diferentes maneiras:

"dois ou mais" pode ser interpretado como um par, um pequeno grupo (3-5 sujeitos), uma classe (20-30 indivíduos), uma comunidade (algumas centenas ou milhares de pessoas), uma sociedade (milhares ou milhões de pessoas) ... e todos os níveis intermediários.

"aprender algo" pode ser interpretado como "seguir um caminho", "material do curso de estudo", "executar atividades de aprendizagem, tais como resolução de problemas", "aprender com a prática de trabalho ao longo da vida", ....

"juntos" podem ser interpretado como diferentes formas de interação: face-a-face ou mediada por computador, síncrona ou não, frequente no tempo ou não, se é um esforço verdadeiramente comum ou se o trabalho se divide de forma sistemática (DILLENBOURG, 1999, p.2).

Considera que esses três elementos estão no centro do que está sendo definido como aprendizagem colaborativa e explora em sua obra esses conceitos ao longo de três dimensões: a dimensão da situação colaborativa (tamanho do grupo e tempo de duração), o que é referido como "aprendizagem" e o que é referido como "colaboração".

O conceito de aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa aparecem como sinônimo nos dicionários da língua portuguesa e inglesa, e é assim que alguns autores os utilizam. Mas existem outros que apontam a necessidade de se distinguir os dois termos, como é o caso de Dillenbourg & Schneider (1995), e diferenciam a forma como a atividade é realizada pelo grupo. A explicação é de Silva (2011, p.83):

Assim, a cooperação seria caracterizada como um atividade em que existe divisão do trabalho entre os participantes, sendo que cada indivíduo é responsável por uma parte da resolução do problema. Por outro lado a colaboração caracterizar-se-ia pela participação mútua dos participantes, num esforço coordenado, para juntos resolverem o problema, sem necessidade de uma hierarquia pré-estabelecida.

Dillenbourg & Scheiner (1995) ainda apontam que existem diferenças não apenas na divisão de tarefas, mas na forma como elas são feitas. Na cooperação, as tarefas são divididas hierarquicamente e em subtarefas independentes; na colaboração, o processo pode ser dividido em camadas entrelaçadas, coordenadas e sincronizadas, o que, segundo os autores, permite manter uma concepção partilhada de um problema.

Dessa forma, pode-se considerar que se o resultado for positivo ou negativo, a responsabilidade é de todos do grupo.

Na aprendizagem colaborativa e cooperativa pode-se considerar que há algumas diferenças que se encontram: o grau do envolvimento do professor; a questão da autoridade e relacionamento professor-aluno; até que ponto os alunos precisam ser ensinados a trabalharem em grupos; como o conhecimento é assimilado e construído; a formação do grupo, construção da tarefa, o grau de responsabilidade individual ou do grupo para com as atividades (MATTHEWS *et al.*, 1995).

Para Dillenbourg, as situações podem ser caracterizadas como mais ou menos colaborativas, ou mais ou menos cooperativas, conforme se posicionem com relação aos critérios: grau de simetria na interação, objetivos partilhados, divisão do trabalho. Portanto, os termos diferem, a colaboração é uma atividade sinérgica e contínua por parte dos indivíduos, para criar e manter uma concepção partilhada com vista à resolução de uma tarefa ou um problema. O termo cooperação deve ser compreendido como a divisão do trabalho entre os participantes, divide-se em partes um problema que precisa ser resolvido (DILLENBOURG, 1999).

Já para Johnson & Johnson, a cooperação é uma forma de colaboração, pois há o trabalho em conjunto para alcançar uma meta (JOHNSON; JOHNSON, 1999). Para Panitz, "A colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final" (TORRES; IRALA, 2007, p.73).

Pode-se considerar, portanto, que ambas são abordagens pedagógicas em grupos que partilham tarefas a realizar para construir novos conhecimentos. Nas duas situações os estudantes são os responsáveis pelas suas aprendizagens, aprendem de modo ativo. Em ambos os casos, o professor atua como um facilitador, mas apresenta graus de participação diferente em cada um dos estilos de aprendizagem.

Nas aulas cooperativas participam em atividades estruturadas em grupos, trabalham em conjunto para a solução de problemas. Na aula colaborativa os membros do grupo se organizam e dividem suas funções entre eles. Na colaboração os participantes do grupo interagem, o processo é mais aberto. Quanto à divisão de tarefas, esta fica mais clara no trabalho cooperativo do que no colaborativo, pois cada um se responsabiliza por uma parte da atividade que deve ser realizada. O nível de estruturação da aprendizagem cooperativa é mais elevado do que a da colaborativa.

Quanto ao papel do professor, na abordagem cooperativa ele integra o grupo de trabalho, o processo é mais centrado no professor. Na colaborativa, ele deve distanciar-se do grupo, deixando para que os alunos resolvam o problema. Os alunos não recebem nenhum tipo de treinamento ou técnicas de trabalho em grupo. Não há hierarquia, as atribuições de cada membro do grupo se entrelaçam. Em relação à responsabilidade dos estudantes, na cooperativa ele é responsável pela tarefa que lhe foi confiada e a execução é coordenada com os outros, na aprendizagem colaborativa, o estudante é responsável pela sua aprendizagem e corresponsável pela aprendizagem do grupo.

Diante dos conceitos expostos acima, parece que é possível uma separação rígida entre as abordagens, o que não é absolutamente verdade, embora os conceitos evidenciem diferenças e similaridades. Silva (2011, p.116) afirma que "nem sempre tal diferenciação se torna por demais evidentes o que se reflecte na constante controvérsia em torno do significado destes dois termos".

No entanto, ambas vêm sendo defendidas no meio acadêmico atual e se apresentam como abordagens, metodologias essenciais no que diz respeito à aprendizagem no ciberespaço em que os consumidores de conteúdo de ontem passaram a ser os produtores nessas redes de conhecimento. Criam conteúdos e partilham informação que interagem com outras redes, o domínio não está mais nas mãos de poucos, mas é partilhado.

## 2.2 APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA

A aprendizagem mediada pela tecnologia é marcada por particularidades ao longo do tempo. Essas características de cada período de época são determinadas pelo aparato tecnológico disponível, bem como pelo paradigma dominante em cada momento histórico. O uso da tecnologia para aprendizagem está sendo dividido nesta tese em duas fases: a que surgiu baseada na técnica inserida no contexto analógico e a que se dá sob o influxo da tecnologia digital.

O enfoque técnico está ancorado em uma abordagem tradicional de ensino-aprendizagem em que o papel do professor é transmitir o conteúdo por mídias estáticas como o jornal, a revista, o rádio e a televisão. O conteúdo envolvido no processo da educação/comunicação passa por processos racionais, o aluno-receptor é passivo e o professor assegura a transmissão desse conhecimento.

O enfoque do influxo digital é aberto e faz parte de uma concepção inovadora de aprendizagem, que está em construção, o professor é um mediador da aprendizagem e está aberto as tramas da conexão social, ou seja, nada acontece isoladamente, o processo se dá por meio de conversação. O conteúdo envolvido no processo educação/comunicação estimula a participação do aluno que é um ser ativo no processo.

Para Amante (2003), a integração das tecnologias na escola foi equacionada de várias formas, primeiramente pelo encontro entre tecnologia e aprendizagem destinado ao treino de competências específicas, fundado na teoria behaviorista tradicional na qual se encontram os trabalhos de Skinner. Posteriormente surgiram alguns programas tutoriais, que tinham como proposta o desenvolvimento da investigação da inteligência artificial. Embora se afastasse do princípio behaviorista, as duas modalidades de utilização limitavam-se a reproduzir o modelo tradicional de aprendizagem. Para a autora,

Esta perspectiva de utilização do computador apresenta inúmeras limitações do ponto de vista educacional, quer porque traduz uma visão perfeitamente passiva dos processos de aprendizagem, quer porque subestima o papel das interações sociais nesse processo (AMANTE, 2003, p.110).

Amante (2003) coloca que mais tarde surge outra perspectiva sobre a integração das novas tecnologias na escola em que o computador foi visto como ferramenta de trabalho, o que possibilitou uma utilização mais flexível e criativa. Ainda pode-se considerar, segundo a autora, uma outra forma é a utilização de programas de simulação e modelação, de que a linguagem LOGO é exemplo de referência. Apresenta-se por meio de ferramentas de aprendizagem que podem ser manipuladas pelo aluno de forma que este seja mais ativo no processo.

A autora acrescenta que a este panorama de possibilidades de utilização das novas tecnologias veio se juntar a vertente da comunicação pela internet que traz também novas e relevantes possibilidades para criação de espaços de interação e comunicação.

Para Amante (2003) "grosso modo", se divide em duas formas de "perspectivar" a integração da tecnologia na escola. Uma delas integra a tecnologia na lógica de ensino-aprendizagem tradicional. Na segunda considera-se o computador não só como uma ferramenta que permite desempenhar várias tarefas, mas também como um objeto que envolve o lado construcional da tecnologia, em que a tecnologia informática se

inscreve como um instrumento de construção da aprendizagem no domínio de instrumentos cognitivos.

Em um primeiro momento a utilização do computador na escola era vista como uma atividade individualizada, mesmo porque seus softwares, em sua maioria, eram desenvolvidos desta forma. No entanto, o que se observa hoje é que a utilização do computador nas escolas e universidades se dá em pares, em pequenos grupos ou por meio das redes. Segundo Amante (2003), os professores já reconhecem como uma das vantagens do computador o seu desenvolvimento de interação.

Assim, autores como Edwards & Mercer (1987), De Corte (1992), Martí (1992) e Crook (1998a), advogam, no âmbito de uma visão construtivista da aprendizagem aplicada às tecnologias, a necessidade de sublinhar o papel da mediação educativa nos contextos específicos de aprendizagem, quer a que decorre por intermédio do computador, quer a que decorre em redor dele através da intervenção do professor e dos restantes alunos (p.125).

A tecnologia nesta tese está sendo tratada como uma condicionante e não como determinante do processo de aprendizagem. Ou seja, a ênfase aqui não está na tecnologia, o importante é ter presente que o processo educativo utiliza artifícios tecnológicos que se dão na interconexão de computadores, que estão inseridos por sua vez no ciberespaço. Estes estão sendo pensados em situações de aprendizagem que condizem com o momento atual e que atendem à demanda desta sociedade. Entende-se que não bastam mais o audiovisual, a televisão educativa, o ensino a distância por material impresso ou por telefone, a internet isoladamente, uma vez que o contexto é mais amplo e envolve toda uma reestruturação social em relação ao ensino-aprendizagem nesta totalidade.

Cabe também mencionar que não se discute neste momento a questão da eficácia desses materiais, pois se entende que diferentes materiais didáticos contribuem de formas distintas no processo de ensino-aprendizagem cumprindo funções específicas. O que significa dizer que o livro impresso não irá desaparecer, assim como novos materiais irão surgir para atender a diferentes contextos de época, em diferentes processos de mediação. Tanto os materiais tradicionais como os que atuam de forma interativa e compartilhada estão inseridos num lugar de mediação entre professor, aluno e o conhecimento. Nesse sentido,

É preciso saber aliar os objetivos de ensino com os suportes tecnológicos que melhor atendam a esses objetivos. Em termos bem gerais, levando-se em conta apenas a capacidade interativa dessas tecnologias, podemos fazer um quadro amplo que mostre algumas dessas especificidades. Se o objetivo é utilizar meios tecnológicos que auxiliem apenas na veiculação de informações, em um sentido único, para uma grande massa de pessoas, ou mesmo para um pequeno grupo de alunos, que estejam reunidos presencialmente em um mesmo espaço físico – uma sala ou auditório – os recursos da televisão, cinema ou vídeos podem ser utilizados obedecendo às especificidades desses meios e às especificidades da própria área educacional. Já quando a proposta de ensino envolve um mínimo de interação (com a informação ou com outras pessoas) e exige a personalização dos caminhos de aprendizagem, os recursos decorrentes do uso do computador "e seus periféricos e softwares específicos" e da Internet dão novas características para o desenvolvimento e aprendizagens. Não é possível pensar que o simples conhecimento da maneira de uso do suporte (ligar a televisão ou o vídeo ou saber usar o computador e navegar na Internet) já qualificam o professor para a utilização desses suportes de forma pedagogicamente eficiente em atividades educacionais (KENSKI, 2003, p.5).

O quadro abaixo traz uma síntese das particularidades apresentadas nos enfoques estabelecido nesta tese, mostrando a relação aprendizagem mediada pela tecnologia nesses dois contextos.

Quadro 6 - Aprendizagem mediada pela tecnologia

	<b>Enfoque técnico</b>	<b>Enfoque influxo digital</b>
Concepção de educação	Abordagem tradicional	Abordagem inovadora
Papel do professor	Emissor de conteúdo	Mediador da aprendizagem
Forma de Ensino	Predeterminada, sistematizada	Aberta, em construção
Tipos de Mídia	Jornal, revista, rádio, televisão	Transmídias
Concepção da mídia	Tradicional, participação restrita	Atuam de forma interativa
Processo Educação/Comunicação	Processos racionais	Processos que estimulam a participação, criatividade
Conteúdo	Informações prontas, estagnadas.	Mix personalizado de informações em constante mutação- troca
Receptor	Passivo	Ativo
Relação receptor e o meio	Unilateral, determinada	Variedade de fluxos não indexados
Emissor	Assegura a transmissão de conhecimento	Aberto às tramas da conexão social
Relação emissor/meio	Transferência de conteúdo	Fluxo aberto e coletivo
Relação emissor/receptor	Preparação, instrução	Movimento de fluxo

Fonte: O autor

Observa-se dessa forma que os diferentes enfoques trazem suas particularidades que são determinadas tanto pela questão paradigmática como pelas disponibilidades tecnológicas.

### 2.2.1 Um esboço histórico da aprendizagem mediada

Ao longo da história muitos teóricos discorreram sobre o uso da tecnologia e mecanismos de aprendizagem. Nesta tese se faz um recorte sobre a relação entre as tecnologias e a educação, começando pela concepção behaviorista da aprendizagem, na qual a concepção da máquina de ensinar de Skinner surge como o principal ícone dessa abordagem. Na sequência, abordam-se as perspectivas construtivistas da aprendizagem designadamente partindo das concepções de Lev Vygotsky e dos seus seguidores, em que a importância da interação social, do contexto de aprendizagem e da colaboração assumem particular relevância. Prossegue-se focando abordagens que emergiram já na era digital e decorrentes de suas transformações. Fala-se assim da ecologia cognitiva de Pierre Lévy (1993, p.165) e do conectivismo de George Siemens, que se pretende afirmar como uma (nova) teoria da aprendizagem na era digital. Portanto, divide-se o uso das tecnologias na escola em duas fases, conforme apresentado acima, uma ancorada na técnica e outra sob o influxo do digital.

#### 2.2.1.1 A máquina de ensinar - Skinner

A influência da obra de Skinner e suas teorias comportamentais é relevante sob diversos pontos de vista. Seu contexto histórico traz uma série de contribuições e referências para compreender o uso das tecnologias na educação hoje. Ou seja, os múltiplos usos de dispositivos tecnológicos na aprendizagem fazem parte da teoria da aprendizagem que foram desenvolvidos no início do século XX.

Skinner construiu uma sistematização para o estudo das relações comportamentais do organismo com seu meio ambiente, desenvolveu inúmeros estudos científicos sobre o comportamento utilizando como base comparativa dos humanos organismos infra-humanos. Desenvolveu uma metodologia que denominou Análise Experimental do Comportamento. Teve como base filosófica o behaviorismo ou comportamentalismo, tomado como um conjunto de reações do organismo aos estímulos externos, compartilhando com teóricos da mesma corrente como Pavlov e Watson e Thorndike. Considerou que a teoria de Thorndike estava incompleta, pois não era apenas o estímulo que provoca resposta, mas também as respostas provocam os estímulos (SKINNER, 2004).

O conceito de Condicionamento Operante é a essência na Análise do comportamento. Trata-se de um comportamento voluntário, no qual as consequências determinam a sua probabilidade de ocorrência (SKINNER, 2004). Mas, para entendê-lo melhor, é preciso abordá-lo em um conceito mais amplo em que Skinner considera que existem dois tipos de respostas aos estímulos.

A primeira é denominada Respondente, estas podem ser reflexas, condicionantes ou não. São respostas evocadas por estímulos, que foram verificadas com animais em laboratórios. Referem-se principalmente a reações do organismo, ou seja, o estímulo provoca a resposta do organismo.

A segunda são as Operantes, que por sua vez não estão relacionadas a nenhum estímulo, ou seja, são movimentos espontâneos do organismo, operam ou atuam sobre o ambiente externo sem ser evocados. Assim, tem-se o conceito de Condicionamento Operante, cujos reforços são responsáveis pela repetição do comportamento. É um processo pelo qual se pretende condicionar uma resposta de um indivíduo, que pode se dar para aumentar a sua probabilidade ou para fazer com que ela não ocorra mais. Qualquer estímulo pode ser um reforço positivo, caso fortaleça a probabilidade de nova ocorrência de resposta, ou negativo se retirados fortalecem a probabilidade de resposta. Nota-se, então, que o reforço não é sinônimo de recompensa. Salienta-se que os reforços tanto positivos quanto negativos são indicados pelos behavioristas nas escolas.

Sua teoria está assentada, portanto, na percepção do reforço positivo e negativo, com base nas condutas observáveis, com respostas durante o desenvolvimento da aprendizagem. Para Skinner, "Tudo quanto conhecemos acerca do condicionamento operante é pertinente no tornar mais ou menos provável a ocorrência de comportamento numa ocasião dada." (SKINNER, 1982, p.156) Assim, a aprendizagem é basicamente mudança de comportamento que se dá por meio de reforços imediatos e contínuos como resposta a um estímulo que foi enunciado por um sujeito.

Skinner considera que este é o campo tradicional das recompensas e punições. E lamenta que comumente o reforço mais utilizado é o negativo. Considera igualmente que as contingências do reforço podem ser proveitosas para a importância da distinção entre contingência de reforço operante que é confundido com sua descrição. E complementa: "[...] o objetivo da educação pode ser expresso em termos comportamentais: um professor planeja contingências nas quais o aluno adquirirá

comportamento que lhe será útil mais tarde, em outras contingências" (SKINNER, 1982, p.158).

Após ter verificado como se dá o condicionamento operante em cobaias, Skinner projetou um aparelho, que ficou conhecido como a "máquina de Skinner", que partia do pressuposto de um ensino programado, com o objetivo de proporcionar uma atitude ativa do aluno. Assim resolvia o problema da contiguidade do reforço e permitia que cada aluno tivesse seu tempo respeitado. As máquinas eram programadas com perguntas de múltipla escolha sobre diferentes assuntos, ao aluno cabia colocar o botão na casa da resposta correta, no caso de a resposta estar errada não era possível prosseguir. Sobre essas máquinas Skinner afirmava que "Quando um exame só é corrigido e devolvido depois de uma demora de horas ou dias, o comportamento do aluno não se modifica apreciavelmente. O resultado imediato, fornecido pelo aparelho de auto-avaliação, entretanto pode ter um efeito educativo" (SKINNER, 1982, p.29). Era um feedback imediato ao aluno dado pela máquina, realizando, dessa forma, o processo de reforço da aprendizagem.

Na época em que as primeiras máquinas de ensinar foram criadas, 1920, serviam para que os alunos respondessem a questões ou problemas (SKINNER, 1982). A autoinstrução faz com que a nota seja um elemento motivador e não repressor no processo de aprendizagem do aluno. Segundo Sprinthall e Sprintahall (1993, p.244), para Skinner, "ensinar bem consiste na capacidade de organizar as sequências de reforço apropriadas ao aluno e, em seguida, verificar se a apresentação desses reforços é contingente à emissão correta do aluno".

Skinner também defendia a mudança no papel do professor, pregava um ensino individualizado que substituiria o ensino por classes ou grupos. Afirmava que a instrução das máquinas afetaria o ensino tradicional, o que não significaria que as máquinas iriam substituir o professor, uma discussão que é recorrente ainda hoje. E explica, "elas são equipamentos para o uso dos professores, poupando-lhes tempo e labor. Ao delegar certas funções mecanizáveis as máquinas, o professor emerge no seu próprio papel como um ser humano indispensável" (SKINNER, 1982, p.54).

Parte-se do princípio que Skinner elaborou uma proposta de ensino-aprendizagem mediada pela tecnologia, criando as máquinas de ensinar como um meio de instrução programada para o desenvolvimento da aprendizagem. Torna-se perceptível, portanto, que a teoria de Skinner aponta para um trabalho individualizado e mostra como fazê-lo.

As experiências de Skinner e suas máquinas de ensinar recebem críticas que são aceitáveis, mas o que se destaca aqui são suas propostas no campo da educação para solucionar os problemas da época por meio de artefatos tecnológicos. E, nesse sentido, é inegável sua contribuição, como pioneiro neste campo. Propôs mudanças no processo de ensino de sua época ao introduzir instrumentos mecânicos no processo de aprendizagem com o intuito de auxiliar o professor.

Claramente apresenta uma concepção mecanicista e redutora do comportamento que se reflete na fórmula estímulo, resposta. As discussões que ocorriam na época são levantadas ainda nos dias de hoje, destaca-se aqui o apontamento que diz respeito à substituição do professor pela máquina, no caso hoje pelo computador, ou quanto ao uso do computador na aprendizagem. Naquele período, o estranhamento às suas propostas eram cabíveis, considerando o modelo de educação da época, no entanto, hoje já se está a vias de perceber que o professor está no papel de mediação e que não será substituído pelo computador.

#### 2.2.1.2 A dialética das interações – a fundamentação de Vygotsky

Vygotsky (1987) foi um dos primeiros estudiosos da área da aprendizagem a distinguir o processo de aprendizagem da criança na formação escolar. Para ele, a aprendizagem se dá na dialética das interações com outros indivíduos e com o meio, pelas interações sociais e sua condição de vida. Assim, a escola não é considerada a única fonte de conhecimento que o indivíduo tem para aprender. Considera que é possível aprender em qualquer situação vivida, esse é um processo que está inato às capacidades humanas.

Para Vygotsky, segundo Meier e Garcia (2007), os elementos mediadores entre o homem e o mundo envolvem instrumentos, signos e todos os ambientes humanos que são carregados de significado cultural são fornecidos pela relação entre as pessoas, o que se dá pela articulação de sistemas simbólicos. Como sistema simbólico, a linguagem exerce um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no compartilhamento de significados que permitem a apropriação de objetos e do mundo real.

De acordo com Vygotsky (1987), a construção do conhecimento pode ser dividida em duas fases, intersubjetiva e intrassubjetiva. Na fase intersubjetiva, por exemplo, adultos que cuidam de bebês não lhes dão apenas cuidados físicos, mas

lhes passam suas visões de mundo que são representações sociais que os introduzem ao mundo da cultura. Ao ter contato com outros membros da cultura e com os meios de comunicação, recebe outras informações e pode escolher entre diferentes modos de comportamento e construir novos modos de ação. Assim acontece o diálogo da criança com ela mesma, com o outro e com o mundo.

A obra de Vygotsky nasce sob a égide do interacionismo, segundo o qual o ser humano é moldado pela cultura que ele mesmo constrói. Sendo assim, ele é determinado nas e pelas interações, que não acontecem de maneira imediata e direta, mas de forma mediada. A postura interacionista deste estudioso não é compartilhada por todos os seus seguidores, há autores que consideram que Vygotsky não pode ser qualificado como interacionista por não ter definido em seus estudos a contribuição do sujeito para transformação de seu meio, apesar de ter elaborado adequadamente o papel do sujeito na sua teoria.

Vygotsky considera a aprendizagem algo subentendido à capacidade humana, propondo a associação com o desenvolvimento da espécie, ou seja, se dá desde a geração do feto passando por toda a vida da pessoa. A linguagem para Vygotsky é a principal mediadora dos sujeitos com o mundo. Vygotsky dá importância à dimensão social, interpessoal, na construção do sujeito psicológico.

A linguagem, no entender de Vygotsky, age decisivamente na estrutura do pensamento. Ela é ferramenta básica para construção de conhecimentos e é considerada como instrumento porque atua para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores, de modo similar, como os instrumentos criados pelos homens modificam as formas humanas de vida (MEIER; GARCIA, 2007, p.59).

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) instituída por Vygotsky é onde ocorre a ação da mediação.

Esse conceito indica a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se pode determinar pelo modo como a criança resolve sozinha os problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que permite determinar a maneira como ela resolve os problemas quando é mediada pelo adulto ou em colaboração com colegas mais adiantados (SOUZA; DEPRESBIETERIS; MACHADO, 2004, p.140).

Nesse sentido, o professor passa a ter uma figura central nesse desenvolvimento como um mediador da construção da aprendizagem potencial, embora o processo

envolva tanto quem ensina quanto quem aprende. Para Vygotsky, a mediação pedagógica não se dá apenas com a presença de outro ser social, mas também por meio de objetos, como, por exemplo, a televisão ou o computador, mas não nega a importância do professor no processo de ensino aprendizagem. Quem faz a mediação não é a máquina, mas uma outra pessoa.

Pode-se considerar que existe uma aproximação dos estudos de Skinner e de Vygotsky no que diz respeito à interação do ser humano com o seu meio, que se dá pela mediação da linguagem. Ambos consideram o social um dos determinantes do indivíduo. O que não significa que haja uma unificação de suas propostas, nem há a intenção de juntar suas teorias, visto que existe uma diferença temporal e cultural entre elas. Para Vygotsky, pode-se dizer que o uso da tecnologia se dá na mediação entre dois sujeitos, enquanto para Skinner a própria máquina estabelece a mediação.

Entende-se que a compreensão dos estudos de Vygotsky é basilar para compreensão da aprendizagem colaborativa, que embora não seja um conceito novo, assume uma nova perspectiva com as tecnologias digitais.

### 2.2.1.3 Saber conhecer para transformar - Lévy

Segundo Lévy (1999), existe uma mutação contemporânea em relação ao saber, e traz três constatações com referência a isso: a primeira é sobre a velocidade e renovação quanto ao saber; a segunda envolve a nova natureza do trabalho; e a terceira constatação envolve a modificação das funções cognitivas humanas quanto às tecnologias intelectuais que o ciberespaço suporta. Nesse sentido, afirma que a grande questão da cibercultura não está na passagem do presencial à distância, nem do escrito, do oral às multimídias, mas na troca do saber.

É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências (LÉVY, 1999, p.174).

Na obra Cibercultura (1999) é recorrente o discurso em que Lévy argumenta a importância de centrar os estudos em "competências variadas", das quais "cada um possui a sua coleção particular" (p.176). Estas vêm a atender às mudanças do mundo atual, considerando principalmente que o que uma pessoa aprende no início de

sua carreira raramente irá usar no final, e isso se dá pela necessidade de renovação. Trata-se de uma mudança contemporânea em relação ao saber, que está sendo constituída, segundo o autor, num *continuum* entre tempo e formação por um lado, e tempo de experiência profissional e social, de outro. E prossegue,

O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimentos, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode ser mais planejado e nem precisamente definido com antecedência (LÉVY, 1999, p.160).

Para Pozo e Potigio (2000), a escola não é a primeira nem a única fonte de informação; aliás, ela não pode mais revelar toda informação relevante, pois esta é mais volátil e flexível que a própria escola. O que se pode fazer, segundo os autores, é formar os alunos para terem acesso e darem sentido à informação, proporcionando-lhes capacidades de aprendizagem que lhes permitam uma assimilação crítica da informação. Consideram da mesma forma que Lévy (1999), que não é possível prever o conhecimento específico que um cidadão terá que dominar dentro de 10 ou 15 anos. Mas é possível formar cidadãos para autonomia por meio de estratégias de aprendizagem adequadas.

Para tanto, a principal mudança no processo de aprendizagem tem que ser qualitativa, não basta transferir os cursos básicos para processos multimídias, hipermídias, a situação é mais ampla e envolve novos paradigmas de aquisição do conhecimento. A demanda de formação não é apenas quantitativa e diversificada. Para Lévy (1999, p.172), "Uma resposta ao crescimento da demanda com uma simples massificação da oferta seria uma resposta 'industrialista' ao modo antigo, inadaptada à flexibilidade e à diversidade necessárias de agora em diante".

Os percursos e os perfis das competências são considerados singulares, o que vale dizer que não cabe mais tudo igual para todos, programas e cursos que valem para todos, mas que o processo se dará de forma cada vez mais individualizada. Propagação, extensão e individualidade, personalização podem soar antônimos, mas trata-se de novos modelos do espaço de conhecimento que traz uma aprendizagem personificada e a aprendizagem coletiva em rede. É um saber ao mesmo tempo "massificado e personalizado" (LÉVY, 1999, p.172).

A função do professor não é mais a da difusão do conhecimento, pois esta é feita de forma mais eficaz por outros meios. Para Lévy (1999, 173), "Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento". Considera que o professor torna-se um "animador da inteligência coletiva", acompanhando e gerindo atividades, não mais fornecendo o conhecimento de forma direta. Ser capaz de auxiliar os alunos na construção de seus modos de aprender e aprendendo a aprender neste novo contexto.

Trata-se de uma cultura de aprendizagem com as tecnologias da informação e da comunicação que permitem novas formas de acesso ao conhecimento. A abordagem pedagógica da aprendizagem colaborativa constitui-se, portanto, na modalidade educativa apropriada para o momento atual por meio das atividades coletivas que se dão em rede e facilitam a construção do conhecimento. O principal objetivo deve ser formar um cidadão autônomo que seja capaz de construir e articular seu próprio conhecimento.

A prática pedagógica tradicional, em que o professor detém um conhecimento absoluto e o transfere para seus alunos não atende à realidade atual. Deve-se pensar agora na formação do professor que considere a existência do ciberespaço como espaço de educação, de aprendizagem. Neste espaço os saberes são compartilhados, muitas vezes construídos coletivamente, o que permite uma inserção maior de indivíduos e informação.

A Aprendizagem Colaborativa no contexto do ciberespaço propicia colaborações produtivas que se dão em grupo, em uma inteligência que está distribuída por toda parte em que "Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo saber está na humanidade" (LÉVY, 1998, p.29). Ou seja, o conhecimento se constrói em uma verdadeira Inteligência Coletiva.

#### 2.2.1.4 O conectivismo de Siemens

A contribuição de Siemens (2003, 2005, 2006a, 2006b) em relação à aprendizagem informal, formal, contínua, permanente apresentada na obra *Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom (2003)* em que considera que nem toda aprendizagem é apenas aquisição do conhecimento, traz uma nova visão do conhecimento e da aprendizagem para os dias atuais. Neste artigo, o autor aponta que a aprendizagem é um processo com vários estágios que incluem

distintos componentes, e exemplifica que antes de entrar na própria experiência da aprendizagem, passa-se por essas atividades preparatórias que incluem: a exploração, tomada de decisão, seleção e exclusão. A experiência da aprendizagem é definida pelo autor como o momento em que se adquire de forma ativa o conhecimento que estava faltando para se resolver um problema.

A velocidade das informações, a superconectividade e a mobilidade exigem que o conhecimento seja mais fluído e contínuo, e essa aquisição de conhecimento não se dá apenas na aprendizagem formal. No entanto, Siemens (2003, 2005, 2006a e b) alerta que não existe uma teoria da aprendizagem satisfatória que possa responder à realidade atual e que é necessário trazer uma experiência de aprendizagem que permita ir além da sala de aula, dos cursos formais, o que implica a aprendizagem como uma "ecologia, uma comunidade, uma rede" (SIEMENS, 2003).

Assim, define o conceito de "ecologia da aprendizagem" baseado em John Seely Brown (1999), que a contextualiza como um sistema aberto, dinâmico e interdependente, parcialmente auto-organizativo, adaptativo e frágil. Trata-se de um ambiente que vai promover e apoiar a criação de comunidades, entendidas como agrupamentos de áreas afins, que permite a interação, a participação, o pensar juntos. A tecnologia neste sentido é um facilitador da aprendizagem que possibilita a criação de redes que cria a fluidez entre as segmentações do conhecimento.

Em seu segundo livro, "As Tecnologias da Inteligência", de 1990, Lévy traz como tema principal da obra o papel das tecnologias da informação na constituição das culturas e inteligência dos grupos, contribuindo para renovar o debate sobre o devir do sujeito, da razão e da cultura. A tese que defende é a história da própria inteligência, em que coletivos cosmopolitas compostos de indivíduos, instituições e técnicas não são somente meios ou ambientes para o pensamento, mas sim seus verdadeiros sujeitos.

O autor considera que as relações entre o homem e o trabalho e a própria inteligência dependem da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos e que estes estavam acontecendo e viriam a acontecer por uma informática cada vez mais avançada. Assim define: "A ecologia cognitiva é o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição" (LÉVY, 1993, p.137).

À época afirmava que esta era uma ciência que ainda estava por nascer, limitando-se a anunciar seu programa e apresentar alguns dos seus princípios que foram baseados em Deleuze e Guattari (1980), e no conceito de Gregory Bateson

(1980) sobre a ecologia da mente, entre outros autores que são citados ao longo do livro. Sugere uma aproximação sujeito-objeto para tecer um coletivo misto e possibilitar a comunicação e o pensamento trazendo uma visão integradora sobre a coletividade, desconstruindo o individual.

Para Lévy, a inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas em que interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. "O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações", afirma o autor (LÉVY 1993, p.135).

Siemens assinala que o princípio central das três grandes teorias da aprendizagem: behaviorismo, cognitivismo e construtivismo não abordam a aprendizagem que ocorre fora da pessoa, a aprendizagem em rede ou da tecnologia.

*Constructivism suggests that learners create knowledge as they attempt to understand their experiences (Driscoll, 2000, p.376). Behaviorism and cognitivism view knowledge as external to the learner and the learning process as the act of internalizing knowledge. Constructivism assumes that learners are not empty vessels to be filled with knowledge. Instead, learners are actively attempting to create meaning. Learners often select and pursue their own learning. Constructivist principles acknowledge that real-life learning is messy and complex. Classrooms which emulate the "fuzziness" of this learning will be more effective in preparing learners for life-long learning (SIEMENS, 2005).*

Esse autor afirma que as teorias da aprendizagem estão preocupadas com o próprio processo de aprendizagem, e não com o valor do que está sendo aprendido. No entanto, estas abordagens não oferecem uma contextualização com o momento atual, de um mundo conectado, que precisa considerar a forma como se recebe as informações. O autor coloca que muitas questões importantes são levantadas quando as teorias da aprendizagem estabelecidas são vistas por meio da tecnologia, e propõe uma abordagem totalmente nova, o conectivismo (SIEMENS, 2005).

A aprendizagem nesta teoria adota o princípio do caos, da complexidade e da auto-organização. É um processo que ocorre dentro de ambientes indistintos e que não está totalmente sobre o controle de quem aprende, pode existir fora do indivíduo, pode conectar informações especializadas e conexões que permitem aprender mais do que o estado atual de conhecimento que se encontra. O que torna importante

saber distinguir entre informações que são necessárias e informações que não o são (SIEMENS, 2006b). E aponta os princípios do conectivismo:

- *Learning and knowledge rests in diversity of opinions.*
- *Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources.*
- *Learning may reside in non-human appliances.*
- *Capacity to know more is more critical than what is currently known*
- *Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning.*
- *Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill.*
- *Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities.*
- *Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision<sup>2</sup> (SIEMENS, 2005).*

O próprio autor considera que as implicações de sua teoria vão além do impacto na aprendizagem, e enumera os aspectos que também são afetados: gestão e liderança, no sentido de estimular e sintetizar os impactos de diferentes pontos de vista da informação; mídia, notícia e informação, em tempo real e em fluxo duplo; gestão de conhecimento pessoal em relação à gestão do conhecimento organizacional; projetos de ambientes de aprendizagem.

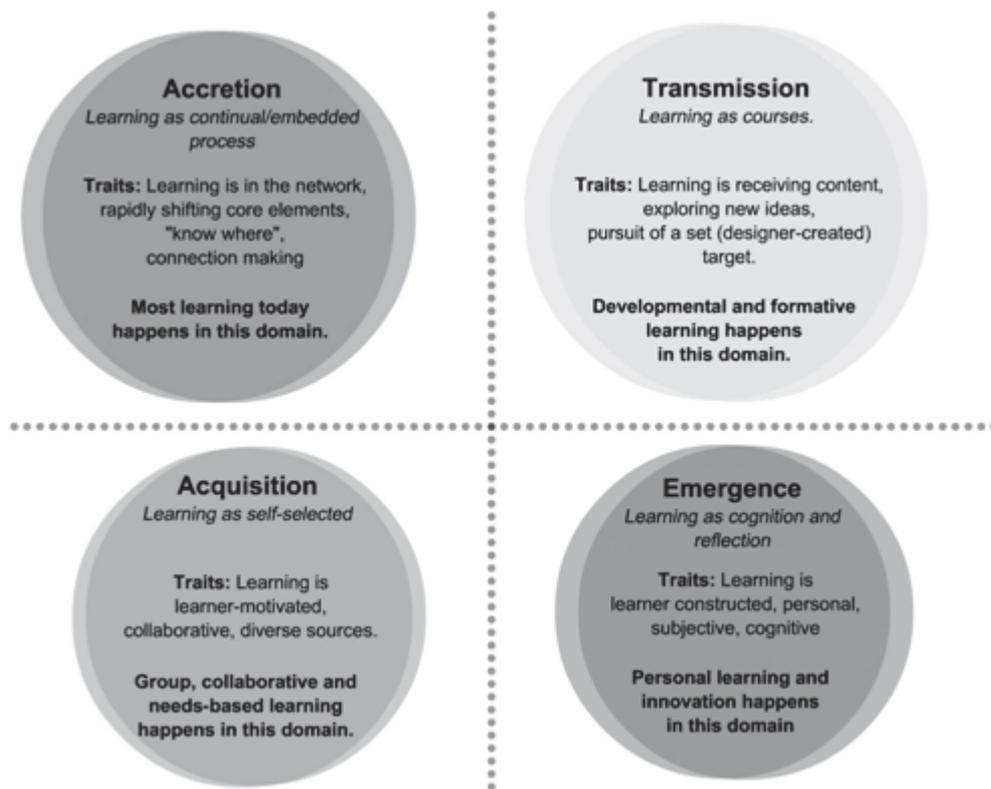
Para Siemens, a aprendizagem é contínua, não é uma atividade que acontece isoladamente, fora da vida cotidiana. O conhecimento não é apenas um produto, mas é também um processo. E, segundo o autor, não pode ser visto apenas como a aprendizagem formal, mas se encontra de formas variadas, como na atividade informal, experimentação, diálogo, pensamento e reflexão. A aprendizagem é multifacetada, orientada e determinada pela tarefa (SIEMENS, 2006b).

Na obra *Knowing Knowledge* (2006b, p.34), o autor classifica e delinea o caráter multidimensional e complexo da aprendizagem, dividindo-a em quatro domínios: transmissão, emergência, aquisição e acreação.

---

<sup>2</sup> Tradução livre: - Aprendizagem e conhecimento reside na diversidade de opiniões. - A aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação. - A aprendizagem pode residir em dispositivos não-humanos. - Capacidade de saber mais é mais crítica do que é conhecido atualmente. - Cultivar e manter conexões é necessário para facilitar a aprendizagem contínua. - Capacidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental. - Moeda (o conhecimento up-to-data precisa) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas. - A tomada de decisão é em si um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender eo significado das informações que chegam é visto através da lente de uma realidade em mudança. Embora haja uma resposta certa agora, ela pode estar errada amanhã devido a alterações no clima informações que afetam a decisão.

Figura 1 - Domínio do Conhecimento e da Aprendizagem



Fonte: Siemens (2006b, p.34)

**A Transmissão do Conhecimento ou Aprendizagem por transmissão** está baseada em uma visão tradicional. O estudante aprende em um sistema estruturado por meio de palestras e cursos. Este domínio é utilizado para construir conhecimentos úteis, básicos em relação a uma disciplina ou área científica. Trata-se de um modelo difícil de ser implementado, e lida mal com algumas características fundamentais na forma como o conhecimento acontece, tais como: características sociais, em uma única via, em processo.

**A Aprendizagem Emergencial** envolve com grande ênfase a cognição e a reflexão do estudante. O estudante adquire e cria, ou pelo menos internaliza, o conhecimento. Essa demanda é efetiva para uma aprendizagem que não seja superficial, em profundidade. Pode promover a inovação e a cognição em alto nível. É um modelo difícil de ser implementado em larga escala, requer competência e pensamento crítico pensando em cada estudante, bem como no elevado nível de familiaridade com os conteúdos.

**A Aprendizagem por Aquisição** é exploratória e baseada na inquirição. O estudante está no controle para definir o conhecimento de que precisa, é ativo no processo a ponto de garantir sua motivação e interesses. A aprendizagem autodirigida

pode gerar problemas em algumas organizações, principalmente quando há objetivos de aprendizagem muito claramente definidos pela própria organização, pois a liberdade e o controle de dados do estudante não são facilmente conciliáveis com os objetivos predeterminados que se querem atingir. A aprendizagem autodirigida tende a ser vista como pouco rigorosa, mas a verdade é que ela se constitui como a maior parte da nossa aprendizagem. Estamos constantemente a dedicar a matérias e a conhecimentos que são do nosso interesse pessoal ou que se relacionam com nossa profissão.

A **Aprendizagem por Acréscimo ou Justaposição** é contínua. O estudante procura conhecimento quando e onde lhe é necessário em função do ambiente. A vida real, não a teoria, dirige este tipo de aprendizagem. Constitui-se como uma atividade constante em nossas vidas, se dá por meio de conversas, diálogos, workshops, artigos. Dessa forma, aprendem-se coisas novas, ganha-se experiência por meio da reflexão sobre projetos bem-sucedidos ou não. É um processo de conexão e de trazer juntos um numeroso elemento de atividades, constantemente criando e moldando e entendendo o conhecimento.

Ou seja, a aprendizagem informal não pode ser ignorada, ela ganha relevância neste novo contexto de acesso. As experiências de aprendizagem vão além da sala de aula e dos cursos formais. O professor não é o único responsável pela definição do conteúdo a ser apreendido. Neste sentido defende a importância das conexões e das redes como fundamentais para a aprendizagem.

Outro nome importante em relação à teoria do Conectivismo e o Conhecimento Cognitivo, mencionado na dissertação de Mota, é Stephen Downes, "Uma das primeiras contribuições muito importante de Downes foi precisamente adicionar aos dois tipos tradicionais de conhecimento considerados – o qualitativo e o quantitativo – um terceiro tipo: o conhecimento distribuído, que pode ser descrito como "conectivo" (MOTA, 2009).

No artigo *An Introduction to Connective Knowledge* (2005), o autor descreve o conhecimento como um fenômeno da rede, em que saber algo é estar organizado a tal ponto que se exhiba padrões de conectividade. No ano seguinte, no artigo *Learning Networks and Connective Knowledge* (2006), argumenta que a aprendizagem ocorre em comunidade, por meio de conversa entre seus membros, o que significa na era da web 2.0 que a comunicação consiste não apenas de palavras, mas também de imagens, vídeos e multimídias.

Ao longo de seus textos, é recorrente a apresentação de quatro critérios para qualificar como *Knowing Networks*: diversidade, autonomia, interatividade e abertura. E explica oito propriedades dessas redes que considera como efetivas. Para Downes (2006) elas precisam ser: descentralizadas, distribuídas, desintermediadas, desagregadas, desintegradas, democráticas, dinâmicas e inclusivas.

A ideia dessa participação interconectada criada por membro de uma comunidade fica muito próxima aos conceitos de educação rizomática exposto por Dave Cormier (2008).

O Conectivismo vem sofrendo algumas críticas por autores que consideram que não existe nada de novo no que Siemens e Downs apresentam e nem que esta possa ser uma nova teoria da aprendizagem. Bill Kerr (2007), Plon Verhagen (2006), Rita Kop e Adrian Hill (2008). De qualquer maneira, os próprios autores Siemens e Downes assumem o conectivismo como uma teoria da aprendizagem, apresentam o conectivismo como uma tese sobre a qual é preciso debater.

Para Anderson e Don, os modelos behavioristas-cognitivistas seriam teorias de ensino, enquanto os modelos socioconstrutivistas seriam teorias da aprendizagem, com ambos ainda se traduzindo adequadamente em métodos e processos de ensino. Os modelos conectivistas, por sua vez, seriam teorias do conhecimento, o que torna difícil sua tradução em formas de aprender e, ainda mais difícil, em formas de ensinar (MOOC EaD, 2012).

Embora o Conectivismo não seja ainda aceito como uma teoria da aprendizagem traz uma concepção de aprendizagem que está buscando postular o conhecimento e a aprendizagem na era digital. E é inegável que este é caminho da participação ativa no processo de produção do conhecimento.

### 2.3 CIBERESPAÇO E O PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM

O desenvolvimento das tecnologias de informação e da comunicação distribuídas em configuração digital propiciou uma nova forma de pensar, agir, se relacionar, que se caracterizou, em um primeiro momento, pelo excesso de informação e pelo encurtamento de distâncias. A configuração digital envolve texto, imagem, imagem movimento e som em um sistema de comunicação integrado, o que significa uma homogeneização de informações que se configuram e são distribuídas em cadeias de 0 a 1. As tecnologias digitais nasceram como uma infraestrutura do ciberespaço.

O ciberespaço apresenta-se como a revelação mais marcante deste momento histórico que teve início com o próprio surgimento da internet e se consolida na cultura convergente que se caracteriza hoje, principalmente, pela interatividade e pelo compartilhamento. Segundo Santaella (2004), embora ainda não haja um consenso entre autores sobre o sentido a ser dado para o ciberespaço, há um sentido mais amplo no qual

ele se refere a um sistema de comunicação eletrônica global que reúne os humanos e os computadores em uma relação simbiótica que cresce exponencialmente graças a comunicação interativa. Trata-se portanto de um espaço informacional, no qual os dados são configurados de tal modo que o usuário pode acessar, movimentar e trocar informação com um incontável número de outros usuários (p.45).

O ciberespaço surgiu como um novo vocabulário agregado ao mundo da internet, muitas vezes sendo utilizado como seu sinônimo, o que é atribuído a William Gibson, autor do romance de ficção científica *Neuromancer* (GIBSON, 1984). Na obra Gibson traz que o ciberespaço é o universo das redes digitais, o espaço criado pelas comunicações mediadas por computador. Segundo o autor,

*Cyberspace. A consensual hallucination experienced daily by billions of legitimate operators, in every nation, by children being taught mathematical concepts... A graphical representation of data abstracted from the banks of every computer in the human system. Unthinkable complexity. Lines of light ranged in the nonspace of the mind, clusters and constellations of data. Like city lights, receding [...]* (p.51).

Lemos define o ciberespaço de duas formas: como o lugar de realidade virtual e como um conjunto de redes interligadas, ou não, em todo o planeta, a própria internet. Segundo Lemos (2004, p.128), "o ciberespaço é um não lugar, uma utopia onde devemos repensar a significação sensorial de nossa civilização baseada em informações digitais, coletiva e imediatas".

Para Lévy (1999), o ciberespaço é, sem dúvida, o espaço da comunicação aberta, e esclarece:

O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (p.17).

Na obra o autor traz as implicações culturais do desenvolvimento das tecnologias digitais de informações e de comunicação, mostra o progresso das novas tecnologias, a virtualização da informação em andamento e a mutação global da civilização que dela resulta. Considera que as técnicas criam novas condições, trazendo possibilidades para o desenvolvimento das pessoas na sociedade. Trata também das implicações culturais do ciberespaço, trazendo o neologismo "cibercultura", com seu lado positivo e negativo. Não aborda questões econômicas e industriais, nem os problemas relacionados ao emprego e às questões jurídicas. Lévy (1999) avalia com propriedade as reformas educacionais necessárias para este momento compreendido nesta transição.

O que se pode observar diante das definições é que o ciberespaço não é apenas uma parte da internet, ou seja, é exatamente o contrário, o ciberespaço é o todo e a internet apenas uma parte desse complexo comunicacional. Afinal, a internet foi criada sem o fundamento da interconectividade e sim apenas para uma melhor comunicação que propiciava o conjunto de redes de computadores conectados em diversos países.

Por meio de leituras realizadas e conceitos estudados, em síntese, nesta tese o ciberespaço está sendo considerado o espaço infocomunicacional que se relaciona com a realidade virtual que acontece por meio de interfaces gráficas dos usuários, com as redes e com os diferentes meios de comunicação que possibilitam a convergência midiática. E é neste espaço que se situam, disponibilizam-se, criam-se e circulam os vídeos que fazem parte desta cibercultura, que é uma cultura convergente (JENKINS, 2009).

Para Lemos (2004), a organização social do ciberespaço pode ser dividida em três leis específicas que intitula as Leis da Cibercultura<sup>3</sup>. A primeira seria a **Lei da Reconfiguração**, trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes. A segunda lei seria a **Liberção do polo da emissão**, pela qual o que está em jogo com o excesso de informação é a emergência de vozes do discurso que anteriormente foram reprimidas pelos complexos comunicacionais de massas. E a terceira é a **Lei da conectividade**, esta

---

<sup>3</sup> Por cibercultura compreendemos as relações entre as tecnologias informacionais de comunicação e informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informática/telecomunicações na década de 1970. Trata-se de uma nova relação entre as tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea (LEMOS, 2002).

conexão se dá entre homem e máquina, homens e homens, máquina e máquina que passam a trocar informação de forma autônoma e independente (LEMOS, 2004).

Ainda segundo Lemos, o princípio que rege a cibercultura é o princípio que conduz o que intitulou de "re-mixagem", "conjunto de práticas sociais e comunicacionais de combinações, colagens, *cut-up* de informação a partir das tecnologias digitais". Considera que as novas tecnologias de informação e da comunicação alteram os processos de comunicação, de produção e criação e de circulação de bens e serviços nesse início de século XXI trazendo uma nova configuração cultural que intitula de "*ciber-cultura-remix*". As leis acima mencionadas vão nortear os processos de "*re-mixagem*" contemporâneos sob o prisma de uma fenomenologia do social, no tripé emissão, conexão, reconfiguração (LEMOS, 2005).

Percebe-se que o que vem mudando atualmente nesta relação são os padrões espaciais e temporais em redes interativas, o "espaço de lugares" está sendo substituído pelo "espaço de fluxo" (CASTELLS, 1999a). É esse espaço imaterial de fluxo que desmaterializa as realizações sociais e educacionais em rede, o que altera a aquisição do conhecimento e os processos de aprendizagem. As tecnologias da informação e da comunicação, as mídias de forma integrada estruturam novos espaços e tempos de aprendizagem, trocando a linguagem linear pelo hipertexto.

Para Castells (1999a), houve uma passagem dos meios de comunicação de massa tradicionais, para um sistema de redes horizontais de comunicação interativa. O que não significa uma simples transposição, mas interação. Para Lévy (1999), a articulação também se dá transversalmente, "em rizoma", tudo se encontra no mesmo plano e, no entanto, tudo é diferenciado. Alerta-se dessa forma para a necessidade da construção de redes de conhecimento a partir de um trânsito transversal por entre os campos do saber.

Pode-se observar que mudanças semelhantes aconteceram na educação, pois os materiais didáticos tradicionais de apoio ao ensino, como, por exemplo, o livro didático impresso, passaram a compartilhar de outros meios utilizados para o processo educativo como as primeiras experimentações realizadas com softwares livres de apoio ao ensino até os recursos educacionais abertos. Estes últimos são organizados em torno da internet e da comunicação sem fio, que traz a virtualidade disponível no ciberespaço como dimensão essencial da realidade em que se vive hoje.

Considera-se que, nas mudanças apresentadas pelas diversas possibilidades comunicativas do ciberespaço, o acesso e a interação permitem a assimilação de

novas formas de comunicação educativa e de apropriação do conhecimento. Trata-se de uma Comunicação Educativa que é midiática. Belloni (2009, p.2) usa o termo comunicação educacional definindo-a como "herdeira e sucessora da tecnologia educacional". Aqui se diferencia a Comunicação Educativa Midiática conceituando-a como uma prática midiática intercessora de ações educativas que por sua vez está inserida em um âmbito maior numa Cultura Educativa Midiática.

A Cultura educativa midiática (SOUZA; TORRES, 2013) apresentada em trabalho anterior se posiciona nesse sentido, trazendo três pontos que se consideram fundamentais a serem estabelecidos e lembrados neste momento: que não cabe mais discutir o papel do professor dadas as novas tecnologias em termos de inclusão ou exclusão. Considera-se que o professor está inserido neste contexto midiático que utiliza a tecnologia no seu dia a dia e que agora cabe empregá-la a seu favor e a favor da educação em um papel de mediação. Aliás, deixa-se de lado o termo novas tecnologias e passa-se a adotar o termo tecnologias digitais, pois o próprio novo já não o é em instantes. Assim, o ciberespaço se abre como um espaço para construção do conhecimento, e não simplesmente de troca, em que se estabelecem novas urgências na forma de pensar, aprender e também de ensinar.

A obra de Castells (1999a) traz dois conceitos fundamentais para se entender o contexto comunicativo e educacional atual: o primeiro é a conceituação de uma nova estrutura social denominada por ele sociedade em rede, por ser constituída em rede em diversas dimensões, e o processo de autocomunicação de massa. A autocomunicação de massa se refere à criação de mídias por usuários que se transformam em produtores. E é nessa acepção que se possibilita a constituição da aprendizagem colaborativa.

Ao falar sobre esse momento histórico, Martín-Barbero (*apud* OROZCO, 2006) destaca que a sociedade passou a ter novas formas para adquirir conhecimento dissolvendo algumas fronteiras ao mesmo tempo em que cria outras. Para Orozco (2006, p.86), as novas tecnologias ocasionaram mudanças instrumentais da comunicação e também transformações das práticas sociais, e neste caso inclui-se a educação.

Para Silva (2003), com a cibercultura emerge uma pedagogia baseada na comunicação que é, sobretudo, interativa, que vale para sala de aula presencial e a distância. E aponta que a interatividade não é um mero modismo, mas sim participação, "uma modalidade comunicacional que se caracteriza na cibercultura"

(p.262). Para o autor, o termo significa a comunicação que se faz entre emissão e recepção que possibilita a cocriação da mensagem.

Santaella (2013) afirma que os espaços que as redes fizeram emergir são multidimensionais, que são espaços multifacetados que podem reforçar e incrementar a disseminação do conhecimento. Considera, aliás, que esta condição tem impacto significativo na aquisição personalizada e customizada do conhecimento. Portanto, afirma que "a hipermobilidade cria espaços fluídos, múltiplos, não apenas no interior das redes, como também nos deslocamentos espaço temporais efetuados pelos indivíduos." (p.15). Para a autora, a multidimensionalidade do espaço está ligada à hipermobilidade, que significa "a mobilidade física acrescida dos aparatos móveis que nos dão acesso ao ciberespaço" (SANTAELLA, 2007 p.155). Ou seja, informações de todos os tipos podem ser acessadas a qualquer momento, em qualquer lugar do planeta.

Nesse sentido a autora traz o termo ubíquo para educação, para aprendizagem, para comunicação e para própria condição contemporânea de nossa existência. O termo é definido por Souza e Silva (2006, p.179) da seguinte forma:

Tecnologicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente. Idealmente está conectividade é mantida independente do movimento ou da localização da entidade. [...] Evidentemente, a tecnologia sem fio proporciona maior ubiquidade do que é possível com os meios com fio, especialmente quando se dá em movimento. Além do mais muitos servidores sem fio espalhados pelo ambiente permitem que o usuário se mova livremente pelo espaço físico sempre conectado.

Para Santaella (2013), a ubiquidade afeta a cognição e produz repercussões decisivas na educação, que envolve novas maneiras de processar a cultura e de agir afetando o crescimento da complexidade da cognição humana, se estabelecendo e evoluindo ininterruptamente. Mas, ao mesmo tempo, afirma que não se trata de uma questão de substituição, em que a aprendizagem ubíqua vá substituir a educação formal e a não formal; na verdade, trata-se de complementações para os quais os educadores tem que estar alertos, para que não haja uma desconexão das aprendizagens escolares do novo ambiente cultural e tecnológico das novas gerações. Em outros termos, coloca que o grande desafio está em desenvolver estratégias integradoras para entrar nos jogo das complementariedades dos sistemas educacionais e curriculares do mundo contemporâneo.

Weber e Santos (2013, p.174) afirmam que o contexto de imersão digital traz como consequência inevitável que esses alunos que são hoje navegadores aprendam de forma muito diferente da que aprenderam as gerações anteriores, "Isso não quer dizer que a aprendizagem ubíqua deverá substituir as demais formas de aprendizagem, mas significa que precisamos trazer para dentro da escola/universidade toda a potência de uma aprendizagem mais espontânea e flexível."

Observa-se, portanto, uma aproximação cada vez maior entre os saberes formal e informal, assim como se aproximam as modalidades de educação presencial e a distância. O ciberespaço vem trazer cada vez mais a impossibilidade de mensurar a distância configurando-o como um campo de experiências pedagógicas do saber.

### **2.3.1 Teias de aprendizagem colaborativa**

As aprendizagens se tornam mais significativas, motivantes por meio da troca de experiência. Na aprendizagem colaborativa e em rede o professor passa a levar em conta o conhecimento prévio do aluno, e o coloca como sujeito ativo no processo. Permite a troca de experiências. O professor propicia a interação e a sensação de presença.

Professores e alunos passam a adquirir novas responsabilidades e passam do domínio do conhecimento em uma área específica para transitar em diferentes espaços de saberes, tendo assim suas relações alteradas.

Esse aspecto está sendo observado nesta tese a partir das possibilidades trazidas pelo ciberespaço e na sua transformação em um espaço democrático de publicação e partilha. Um dos aspectos mais relevantes das possibilidades desta cultura educativa midiática está justamente na construção coletiva de narrativas que se dá por meio da inteligência coletiva e da cultura participativa. A abordagem aqui proposta concebe a utilização das tecnologias da informação e da comunicação como elementos essenciais desta nova forma de pensar e atuar em situações de aprendizagem na cibercultura. E por sua vez este é o espaço em que os vídeos, objeto de estudo desta tese, estão sendo disponibilizados digitalmente e por consequência se enquadram neste contexto.

Os antigos receptores passivos, consumidores de conteúdo, hoje constroem e participam como produtores nas redes de conhecimento do ciberespaço por meio de softwares livres editam e compartilham informações. A publicação em weblogs, wikis ou

plataformas colaborativas promove a prática da partilha de informação e conhecimento, o que favorece a troca e a construção colaborativa.

A interação se dá em um processo de virtualização que amplia a capacidade comunicacional dos sujeitos envolvidos no processo, bem como facilita a significação por meio de linguagens hipermídia que são construídas entre seus pares. O procedimento de interação neste sentido é extremamente importante para a construção do conhecimento em que o processo de aprendizagem é interativo, se dá por meio das tecnologias digitais e pela construção de linguagens que contribuem para a aprendizagem.

Houve a dilatação das fronteiras sociais e culturais da informação por meio da construção coletiva que mais do que a inclusão propiciam a troca e a construção de saberes em espaços desterritorializados (LÉVY, 1998) nas novas comunidades de aprendizagem. Obviamente, não está se falando apenas da aprendizagem formal, mas conclui-se que se estende a ela pela questão de reciprocidade e de contexto. Trata-se de uma emergência na aprendizagem formal, informal, ao longo da vida para abordagens pedagógicas que se atualizem para responder às novas realidades e exigências. Para Lévy (1998), é possibilidade de pensar coletivamente que não pode ser ignorada, é por isso, segundo o autor, que a invenção de novos procedimentos de pensamento e negociação que possam fazer emergir verdadeiras inteligências coletivas se fazem cada vez mais urgentes.

Lévy (1998) afirma que a fusão das telecomunicações, da informática da imprensa, da edição, da televisão, do cinema e dos jogos eletrônicos em uma indústria unificada da multimídia é um aspecto relevante da revolução digital, mas este não é o único. E destaca o que intitulou de *aspectos civilizatórios* ligados ao surgimento da multimídia, que envolve: "novas estruturas de comunicação, de regulação e de cooperação, linguagens e técnicas intelectuais inéditas, modificação das relações de tempo e espaço etc." E acrescenta que a forma e o conteúdo do ciberespaço são especialmente indeterminados (p.13).

Evidenciam-se assim, as inúmeras possibilidades, para professores e alunos, de trocas comunicativas e de aprendizagem, no ciberespaço, em rede. Por meio de linguagem específica que envolve texto, imagem, imagem movimento, som, que dão suporte a diferentes conteúdos, sendo utilizadas conjuntamente ou não, as diferentes linguagens possibilitam interação e troca para construção do conhecimento.

Cultura da Convergência, também conhecida como um novo paradigma para entender a transformação midiática, é considerada objetivamente por Jenkins (2009) como um processo cultural, que, portanto, é mais amplo do que a simples convergência dos meios, mas também os contempla. Na cultura da convergência, as velhas e as novas mídias colidem, mídia alternativa e corporativa se cruzam, produtores e consumidores de mídia interagem.

De acordo com o autor, a convergência das mídias não pode ser entendida apenas com um processo tecnológico que une diversos aparelhos eletrônicos em um só, e vai adiante "a convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos" (JENKINS, 2009, p.30). E acrescenta que a convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais, e em suas interações sociais com os outros, abrangendo, assim, não apenas a tecnologia e transformações industriais, mas referindo-se à cultura e à sociedade.

Na aliança entre comunicação e educação, a palavra convergência começou a ser usada na década de 1950, segundo os autores Asa Briggs e Peter Burke (2006), como sinônimo de esperança. Nota-se, portanto, que desde o momento em que se integrou ao contexto e à nomenclatura da área, a relação entre os meios de comunicação é vista de maneira positiva quando em atuação conjunta ao campo educacional. No mesmo período em que o termo convergência se tornou generalizado, expressões como "sociedade de aprendizagem" e "educação continuada" começaram a ser utilizadas (BRIGGS; BURKE, 2006, p.307).

Embora os escritos de Jenkins (2009) abordem prioritariamente temas referentes ao entretenimento, estes contribuem e se estendem para entender ou mesmo aproximar questões midiáticas e educativas em que:

Comunidades de conhecimentos formam-se em torno de interesses intelectuais mútuos, seus membros trabalham juntos para formar novos conhecimentos, muitas vezes em domínios em que não há especialistas tradicionais; a busca e a avaliação do conhecimento são ao mesmo tempo relações solidárias e antagônicas. Investigar como essas comunidades do conhecimento funcionam pode nos ajudar a compreender melhor a natureza social do consumo contemporâneo de mídia. Essas comunidades podem nos revelar como o conhecimento se torna poder na era da convergência de mídias (p.48).

Nesse sentido, é possível afirmar que as mudanças ocorrem primeiramente na cultura popular, e se propagam ampliando as habilidades adquiridas nesse processo a

outros campos, "[...] as habilidades que adquirimos nessa brincadeira têm implicações no modo como aprendemos, trabalhamos, participamos do processo político e nos conectamos com pessoas de outras partes do mundo" (JENKINS, 2009, p.51). No mesmo sentido, pode-se considerar a afirmação de Jenkins:

Até agora, nossas escolas ainda se concentram em gerar aprendizes autônomos; buscar informação com outras pessoas ainda é classificado como "cola". No entanto, na vida adulta, estamos dependendo cada vez mais dos outros para nos fornecer informações que não conseguimos processar sozinhos. Nosso local de trabalho tornou-se mais cooperativo; nosso processo político tornou-se mais descentralizado, estamos vivendo cada vez mais no interior de culturas baseadas na inteligência coletiva. Nossas escolas não estão ensinando o que significa viver e trabalhar em tais comunidades de conhecimento, mas a cultura popular talvez esteja (p.184).

Depreende-se, assim, que não há uma separação rígida entre o pessoal e o trabalho, entre o ensino e a brincadeira, mas esses espaços passam a se tocar em intersecções. Lévy (1998, p.21) fala sobre essa conexão que se dá a todo o momento e é transversal, em que não há fronteira entre a vida profissional e o desenvolvimento pessoal, em que é necessário engajar a própria identidade pessoal na vida profissional, o que consiste na unificação do lazer ao trabalho, da vida cotidiana a escola.

Os acontecimentos não estão mais isolados, fazem parte de um paradigma emergente que não estabelece divisões rígidas, mas provoca conexões. Na educação, os contextos formais e informais de aprendizagem tornam-se cada vez mais próximos e compartilhados. Na Cultura da Convergência, novas mídias digitais passam a conviver com mídias antigas, e isso acontece tanto dentro quanto fora da escola. A utilização do computador não fez com que o quadro de giz fosse aposentado, assim como o surgimento da televisão não fez com que os veículos impressos desaparecessem.

O que incide são novas possibilidades de utilização das mídias, que passam a atuar de forma integrada, exigindo novas linguagens. Tais transformações e inclusões tecnológicas fazem parte da cultura da convergência que envolve também uma cultura participativa e não somente interativa, e a inteligência que é coletiva (LÉVY, 1998).

A constituição deste espaço do saber necessita de instrumentos institucionais, técnicos e conceituais para tornar a informação navegável. Assim, a função da informática e das técnicas de comunicação é promover "coletivos inteligentes". Isso

não significa substituir o homem nem aproximar-se da inteligência artificial, mas superar excessos e criar filtros para navegar no ciberespaço (LÉVY, 1998).

O cenário acima apresentado com contribuições da cultura convergente de Jenkins e a inteligência coletiva de Lévy em uma abordagem no campo da educação comunicação no ciberespaço apresenta necessidades reais para universalização do conhecimento humano. Conhecimento que, segundo os autores mencionados, é prático e científico.

Os conceitos trazidos por Jenkins (2009) nos quais ele defende que os consumidores participam da criação dos conteúdos e as informações transitam entre os vários suportes midiáticos, obedecendo às características de cada um, enquanto o público acompanha essas mudanças em busca do conteúdo desejado, são fundamentais para compreender o momento atual. Segundo Lévy, neste ambiente as pessoas dispõem sua expertise individual com objetivos e fins comuns. E defende a necessidade de produzir dispositivos que materializem a inteligência coletiva, que vão possibilitar inclusive a reinvenção da democracia pela participação. E acrescenta que a inteligência coletiva é muito mais um problema aberto do que uma solução pronta para ser usada, é uma cultura a ser inventada e não um programa a ser aplicado (LÉVY, 1999).

A visão otimista dos autores contribui para percepção da necessidade da mediação no processo de aprendizagem. Confirmam que a democratização, e a liberdade de expressão que invadem os ambientes escolares quebrando as barreiras do ensino formal e informal permitem escolhas e se tornam cada vez mais coletivas estabelecendo novas representações sociais. A oportunidade de escolhas em meio a conteúdos digitais dispersos que propiciam a participação, contribuem para a cooperação entre emissores e receptores participativos, professores e alunos, ambos produtores nas redes de conhecimento/aprendizagem. Lévy (1998) aponta esta relação entre os indivíduos e os processos comunicacionais como uma nova ferramenta de experiência e pensamento.

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva". A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais (LÉVY, 1998, p.17).

A apropriação do ciberespaço para difundir informações e conhecimento forma uma cultura na qual a técnica moderna associada à comunicação serve de espaço convergente para novas práticas educacionais mediadas.

### **2.3.2 Professor e alunos emissores e receptores participativos**

A pesquisa sobre recepção tem sido desenvolvida em diferentes áreas do conhecimento. O objetivo desta seção é estabelecer um contexto sobre a recepção embasada nos estudos latino-americanos que vêm sendo desenvolvidos a partir de 1980, para o estudo da Educação e da Comunicação. Parte-se de um levantamento sobre os estudos e conceitos da recepção relacionados das obras de Guillermo Orozco Gómez (2002), Jesús Martín-Barbero (2002), Néstor García Canclini (2006, 2008), e dos estudos brasileiros de Maria Immacolata Vassalo Lopes (2011) e Mauro Wilton de Sousa (2002). Busca-se fazer um paralelo com os paradigmas educacionais na história da educação a partir das obras de Marilda Aparecida Behrens (2010), Mizukami (1996) e Libâneo (1986). É de conhecimento desta pesquisadora que existem outros autores e abordagens de pesquisa sobre o tema para o fenômeno da recepção e educação, mas, por uma exigência de delineamento de pesquisa, optou-se pelo recorte referido. Em específico, buscaram-se estas contribuições teóricas para compreender o papel do aluno como receptor no processo de aprendizagem inserido na cibercultura.

Os estudos de recepção ao longo da história podem ser divididos em dois momentos distintos. O primeiro, baseado nos Estudos da Comunicação (*Communication Research*), determina o receptor como ser passivo, e a comunicação, por sua vez está dividida em etapas distintas de produção-emissor, mensagem, recepção. A outra corrente está baseada nos Estudos Culturais ingleses (*Cultural Studies*), com fortes contribuições nos últimos anos de Estudos latino-americanos, que passam a considerar o contexto em que a comunicação ocorre, propondo assim que não há divisão rígida entre seus polos. Dessa maneira, busca superar a pesquisa dos efeitos, a pesquisa de audiência, pesquisa de uso e gratificações, estudos de crítica literária.

O estudo da Educação está sendo apresentado neste momento por uma divisão paradigmática (BEHRENS, 2010) que se classifica em: paradigmas conservadores, que se caracterizam pela reprodução do conhecimento; e paradigmas inovadores,

caracterizados pela produção do conhecimento. Os paradigmas<sup>4</sup> são estruturantes da visão de mundo que os professores apresentam ou elaboram acerca da escola, dos alunos, da sociedade e do processo de ensino-aprendizagem. Pereira e Behrens (2008, p.11492) afirmam que esses paradigmas podem conduzir a uma concepção dualista "colocando em uma extremidade uma abordagem conservadora e mecanicista, racionalista, cartesiana, e em outra, uma abordagem inovadora que contempla uma visão da complexidade e da interdependência".

Uma visão dualista quanto aos Estudos da Recepção também pode ser observada inserida nos paradigmas das ciências que envolvem o contexto histórico do que acontecia na sociedade e nas ciências da comunicação. Observa-se, no entanto, uma aproximação das características apresentadas pelos intitulados receptores nas teorias da comunicação, e os educandos, alunos, nas teorias da educação. O que significa que as teorias da recepção também estão sendo apresentadas em contextos históricos semelhantes e divididos nos paradigmas apresentados.

Orozco (2002) salienta a importância dos estudos da recepção, percebendo que este passou por "um parto largo y difícil", na América Latina. Longo, porque demorou muito tempo para se perceber a racionalidade envolvida nos Estudos do Efeitos dos Meios, que se caracterizava pela segmentação simplista e reducionista do processo de comunicação como um composto dividido entre emissão e recepção. Difícil, porque os Estudos da Recepção necessitam se estabelecer com legitimidade científica para subsistir o "campo minado" estabelecido por outras correntes de pensamento. Os estudos na América-Latina centram-se nas relações entre comunicação e cultura, priorizando-se as mediações, apresentando hoje estudos reconhecidos neste campo.

*Si en América Latina há existido una gran preocupación por la cultura y su estudio há sido central en distintas épocas, lo que revitaliza los ER es el convencimiento de que en tempos de médios y tecnologías de información no es posible estudiar la cultura fuera de la comunicación y de todo aquello que los médios vehiculizan (OROZCO, 2002, p.14).*

Ainda aponta outras fontes em que os ER adquirem importância na América Latina: a de caráter político, em que importa conhecer como se constrói o sentido,

---

<sup>4</sup> Conceito de Khun (2009, p.13): "considero paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modulares para uma comunidade de participantes de uma ciência"

não apenas em caráter cultural, mas também nos processos de reconstrução dos significados hegemônicos; e a de interesses educacionais.

*Como transforma la interacciones mediáticas en procesos de aprendizaje para os sujetos receptores, y como educar a las audiências, son apenas dos caras de la misma moneda que a la vuelta del siglo se van a redimensionar geométricamente como razones para continuar con los ER (OROZCO, 2002, p.17).*

Aproximam-se, dessa forma, as ciências da conjuntura social e escolar, envolvendo a metodologia de ensino, o papel do professor e do aluno, bem como em termos de nomenclatura e contexto, do que acontece entre emissor, mensagem, receptor, *feedback*. Ou seja, as ciências da Educação e da Comunicação em situações diferenciadas apresentam características comuns no olhar dos processos de recepção de informação e de conhecimento, por meio das mídias, por meio da escola e por meio das mídias na escola.

Tendo em vista a diversidade de abordagens e definições do termo, não se atribui à recepção um conceito fechado, visto que esse é um desafio que vem percorrendo diferentes áreas do conhecimento, como é o caso da psicologia, sociologia e linguística. Não é objetivo desta pesquisa encontrar apenas uma única definição para o termo nem eleger um como preferencial, apenas sinaliza-se que, em alguns momentos, alunos, educandos e receptores serão utilizados como sinônimos, assim como emissores e professores.

Os primeiros estudos da recepção traziam pesquisas sobre os efeitos dos meios de comunicação de massa, *Communication Research*, em que estes são provocados sobre o público determinando um domínio do emissor sobre o receptor nos modelos comunicacionais. Exemplos dessa postura foram mencionados acima, quando no início do século XX, fortemente embasado pela teoria funcionalista, destacava-se o poder dos meios de comunicação em estabelecer o espaço social em seu entorno. Observam-se, neste sentido, os efeitos que os meios de comunicação provocam sobre o indivíduo, em que o receptor é tratado como o polo que recebe.

O modelo de comunicação empregado nessa fase vem do behaviorismo e é caracterizado pelo tipo Estímulo-Resposta. O público é qualificado como uma sociedade de massa, e este grupo é homogêneo, ou seja, todos são iguais e não oferecem resistência às mensagens difundidas (WOLF, 2002). As pesquisas realizadas nesse

vertente estão incorporadas em alguns estudos quantitativos que acontecem ainda hoje e se referem à análise de audiência que são realizadas por institutos de pesquisa, como é o caso do IBOPE.

Segundo Sousa (2002), a relação de predomínio do emissor sobre o receptor traz uma relação básica de poder, na qual a passividade do receptor é evidente, como se houvesse sempre uma relação linear, unívoca e necessária do polo emissor para o polo receptor em que esses polos necessariamente se opõem. E destaca a importância de outras posturas interpretativas que podem rejeitar a posição funcionalista, apontando novas formas de estudo para práticas culturais que estão em mudança, propondo a introdução de reflexões sobre o receptor como sujeito da comunicação. Na presente tese, devido ao recorte realizado, constata-se a necessidade deste receptor como sujeito da comunicação e também da educação.

Percebe-se que a comunicação, a educação e a forma de ver o sujeito receptor no momento histórico acima apontado estão relacionadas ao paradigma conservador, que sofre influência do paradigma newtoniano-cartesiano, que apresenta, sobretudo, uma abordagem positivista. Esse paradigma caracterizou-se por um ensino fragmentado e conservador, que tem foco central na reprodução do conhecimento. A prática pedagógica influenciada por essa visão conservadora de detenção de poder e subordinação teve sua expressão na abordagem tradicional e tecnicista de práticas pedagógicas e conseqüentemente de ensino e aprendizagem.

Na abordagem tradicional, segundo Mizukami (1986) e Behrens (2010), o aluno se caracteriza por ser receptivo e passivo, submisso, resignado e obediente; o professor transmite informações e repassa o conteúdo, utilizando-se de aulas expositivas e manejando os quatro pilares: escute, leia, decore e repita: privilegia a lógica, a sequência e a ordenação de conteúdo, aplicando avaliações bimestrais, enfatizando a repetição, a memorização e a exatidão. Sendo assim, a escola se configura como agência sistematizadora de uma cultura complexa, lugar de transmissão em sala de aula, minimizando as possibilidades de cooperação entre os pares, tendo como objetivo o ajustamento social.

Com inspiração na Revolução Industrial, no final dos anos 1960, e com o objetivo de adequar o sistema educacional brasileiro ao regime militar (LIBÂNEO, 1986, p.31), surge a Escola Tecnicista para suprir a deficiência do mercado, que necessitava de pessoas capazes de executar funções específicas segundo a demanda do mercado. A metodologia se baseia nos princípios da modelagem e do reforço, o ensino é

repetitivo, mecânico e a transferência de aprendizagem depende de cópias, exercícios e premiações. Os alunos são vistos como seres que são treináveis, que absorvem o que lhes é enviado como conteúdo – mensagem.

O aluno na abordagem tecnicista apresenta-se como um espectador frente à realidade objetiva. Sob influência da teoria de Skinner a aprendizagem do aluno decorre da modificação dos comportamentos que são observáveis e mensuráveis. O estímulo e o reforço são componentes indispensáveis para o aluno aprender. A abordagem comportamentalista exige dos alunos respostas prontas e corretas. A incessante busca de desempenho torna o aluno condicionado, responsivo e acrítico (BEHRENS, 2010, p.49).

Nos anos de 1980, os estudos da recepção e da educação estiveram centrados principalmente no âmbito político, e se questionava se os receptores, os alunos, eram livres para eleger as mensagens que lhes eram oferecidas pelos meios de comunicação ou pela escola. Para avaliar a recepção, eram usados critérios e características como audiência ativa, que irremediavelmente estavam condenadas a sofrer o impacto negativo dos meios e suas interações cotidianas. Assim,

Em síntese do que orientou a reflexão sobre a produção teórica e empírica em comunicação entre os anos 50 e 80 acaba indicando um fato importante: havia um movimento pendular entre o individual e o social nessas posturas e práticas; se não cabia abdicar do social nem resgatar o receptor apenas como indivíduo, havia dificuldade para identificar seu lugar nesse mesmo processo (SOUSA, 2002, p.22).

Na educação, a ênfase está na reprodução do conhecimento, a avaliação tem-se em vista o produto, o resultado final. A preocupação é se o aluno alcançou ou não o objetivo final. Para Behrens (2010, p.51), "A educação é proposta como uma fábrica: o aluno entra numa esteria de produção, é processado e resulta num produto." As escolas de todos os níveis não identificava o papel do aluno no processo, propunham apenas a mão de obra, uma formação para atender ao mercado.

Com o fim da Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil, o paradigma conservador não atende às mudanças sociais instituídas e intituladas por princípios democráticos. Os padrões existentes não acatam uma nova sociedade que está se constituindo no contexto político-social vigente, propiciando uma quebra de paradigmas, "A crise de paradigmas acontece devido a um conjunto de problemas para os quais os pressupostos vigentes da ciência não dão solução." (BEHRENS, 2010, p.29).

Behrens (2010) e Moraes (1998) afirmam a necessidade da busca de novos valores que deem conta do momento histórico e social, que superem o paradigma conservador e se reflitam em novas abordagens na educação e levem a repensar a prática pedagógica oferecida aos alunos nas universidades.

Era preciso encontrar uma nova forma de educar para alcançar novos objetivos, um novo paradigma para solucionar novos problemas. Para se obter uma formação que acompanhe a transição paradigmática da Ciência, Behrens (2010) propõe uma aliança ao paradigma denominado inovador, em que várias correntes pedagógicas inovadoras tiveram contribuições: a abordagem progressista (FREIRE, 1975), holística, sistêmica (MORIN, 2000; CAPRA, 2002) do ensino com pesquisa (DEMO, 1996) em que a visão do todo seja maior do que a visão das partes.

Evidenciava-se, portanto, uma crise pela falta de melhores elaborações sobre o mundo individual na dimensão de novas práticas sociais, culturais e educacionais, o que permitiu perceber a necessidade da extensão das transformações em curso. Essas evidências se revelam no entrecruzamento de paradigmas, teorias, e também em disciplinas. O ponto de encontro entre os autores acima mencionados está em buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento.

Nos anos de 1990, chega-se a uma nova maneira de pensar o social e de compreender a singularidade do indivíduo. Na comunicação, as mediações ultrapassam o determinismo entre emissor e receptor. Trata-se de uma dimensão inovadora de um paradigma emergente, que na educação está na superação de um modelo mecânico da modelagem e do reforço, que, segundo Behrens (2010), propõe uma ciência que supre a fragmentação em busca do todo e contemple a conexão. O paradigma inovador na ciência apresenta uma nova visão de mundo.

Para Souza (2011), a emergência por novas teorias não significa que em um momento de necessidade de ruptura o velho paradigma deixe de existir e o novo prevaleça de forma absoluta, mas sim que há um processo de mudança gradativo e que muitas vezes ocorre a passos lentos.

Quanto ao sujeito que emerge desse contexto, conforme Sousa (2002), ele ainda não aparece determinado, mas sabe-se que ele ocupa um espaço contraditório, da negociação, da busca de significação e de busca na produção de sentido na vida cotidiana. Busca-se resgatar no receptor um espaço de produção cultural no qual ele próprio está inserido.

Na segunda metade do século XX, pode-se observar que há um resgate do papel do receptor, do aluno. Este deixa de ser visto como sujeito passivo, que simplesmente recebe o que lhe é imposto pelos veículos de comunicação de massa e pela escola, e passa-se a considerar seus processos de sentido em relação ao que recebe. O receptor começa a ser estudado como sujeito do processo da comunicação e da educação em diferentes correntes teóricas, como é o caso dos estudos latino-americanos de recepção, também conhecido como Teoria das Mediações. E na educação na abordagem da Teoria Construtivista, colocada aqui na condição de paradigma emergente, embora seja de conhecimento da autora que ela vem se constituindo a mais tempo.

Os estudos da recepção latino-americanos baseados nos estudos-culturais têm grande importância e prevalecem nos estudos realizados no Brasil recentemente. A teoria construtivista na educação tem igual destaque, no que diz respeito à construção do conhecimento em ambientes naturais de interação social na perspectiva em que sujeito e objeto interagem em um processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas.

Para Martín-Barbero, a recepção não é apenas uma etapa do processo de comunicação, é um lugar novo, de onde se deve repensar os estudos e a pesquisa de comunicação. E argumenta:

Ela não é uma etapa como sugerido pela escola norte-americana, que de algum modo nos impingiu uma espécie de história artificial, durante anos estudada pela sociologia, essencialmente a economia do emissor, e, posteriormente, pela análise semiótica da ideologia da mensagem (OROZCO, 2002, p.40).

Na posição da teoria construtivista, Vygotsky propõe que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social que são estruturados culturalmente. Cada aluno constrói o seu aprendizado de dentro para fora. O educando por sua vez não é um depósito de conteúdo, perspectiva pela qual "fazer com que" ele aprenda é uma responsabilidade do professor, e que ele está lá no fim do processo, pronto aguardando isso; tampouco é uma etapa desse processo. O receptor está permeando diferentes lugares neste procedimento, precisa ser visto como um ser autônomo que possui espírito crítico, e que é produtor do seu próprio conhecimento. Precisa ser valorizado pelas experiências anteriores que possui. O processo, dessa

forma, torna-se fluido, sem demarcações estáticas, um espaço de transição, um eterno vir e ir.

E nesse sentido, Orozco propõe a explosão do modelo mecânico que não tem verdadeiros atores nem verdadeiros intercâmbios, no qual a recepção é um ponto de chegada daquilo que já está concluído. Assim, alerta para que não haja uma confusão epistemológica sobre a significação da mensagem e o sentido do processo e das práticas de comunicação para que não se reduza o sentido destas práticas na vida das pessoas ao significado que ela veicula a mensagem. Isso seria entender todo o processo com base nesse significado, o que também limita as expectativas e intenções do emissor em relação ao receptor. Essa trata-se de uma concepção epistemológica condutista em que a recepção é apenas o lugar de chegada e nunca o lugar de partida, de produção de sentido, porque o próprio sentido já está determinado pela significação. E contextualiza que

A concepção condutista, ocultando-se, estava perversamente fundida com outra epistemologia, a iluminista, segundo a qual o processo de educação, desde o século XIX, era concebido como um processo de transmissão do conhecimento para quem não conhece. O receptor era "tábua rasa", apenas um recipiente vazio para depositar os conhecimentos originados, ou produzidos em outro lugar (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.41).

Martín-Barbero (2002; 2006) apresenta a proposta de "ultrapassar o meio", deixando de focar as pesquisas nos estudos dos meios de comunicação de massa, apontando que a investigação deve ser feita a partir da recepção e suas experiências. Propõe a recolocação das teorias da recepção, criticando a existência de um polo ativo, que detém o saber, enquanto ao outro polo cabem a passividade e a ignorância. E enfatiza que não se trata de reconhecer a não passividade do receptor, o que já teria sido proposto por Lazarsfeld (1944), mas era necessário mudar o eixo da análise e seu ponto de partida. O receptor deixa de ser um decodificador de mensagens propostas pelo emissor e passa a ser produtor de sentidos.

Assim como defende Barbero (2006, p.131), entende-se que a comunicação educativa midiática, "não é um problema de meio", o que seria uma visão reducionista do processo, mas trata-se de um contexto de mediação, portanto mais amplo. A mediação, segundo Barbero, seria um ponto intermediário entre os dois polos. Para o autor, esta ainda pode ser vista como o "lugar" que está entre opostos e que comporta uma compreensão mais completa dos fenômenos complexos.

No presente estudo a mediação está sendo entendida conforme o conceito do autor, embora por vezes este ainda se apresente um tanto confuso entre categorias teóricas e práticas de veiculação de informação. Aqui se adota o conceito de mediação como uma categoria que liga a comunicação à educação envolvendo a cultura que não se dá necessariamente entre opostos, mas entre complementares. Considera-se que esta acontece entre dois, três, vários polos amplos e abertos. Portanto, a mediação vai além, mas envolve o meio e a linguagem de mídias que está inserida na interconexão de meios na cibercultura.

A proposta da passagem dos "meios às mediações" apontada por Martín-Barbero (2006), Canclini (2006), Orozco (2002), vem defender a recepção como um fenômeno complexo e que não pode estar centrado no âmbito de uma única disciplina acadêmica. O que requer que se transite por várias áreas do conhecimento para proposição de um estudo que seja "interdisciplinar, transdisciplinar, multidisciplinar". Morin (2000, p.36) define que a realidade e os problemas caminham na mesma ordem classificando-os de forma semelhante, como: "multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários".

Esta conjuntura aponta para urgência da mudança de paradigmas na ciência que traz novas abordagens para comunicação e a educação que revisitam o papel de alunos receptores e professores emissores num contexto que Capra (1996, p.25) define:

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas, Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo "ecológico" for empregado num sentido mais amplo e mais profundo do que o usual.

Para Behrens (2010, p.54), a denominação "sistêmica" pode ser utilizada como sinônimo de "ecológico" e afirma que aparecem outras denominações para o paradigma inovador, "Cardoso (1995) o denomina holístico, Prigogine (1986) e Capra (1996) 'sistêmico', Moraes (1997), Boaventura Santos (1989) e Pimentel (1993), 'paradigma emergente'." A interseção entre o conceito dos autores está na visão de totalidade que necessita estar interconectada aproximando sujeito-objeto.

Decreta-se, assim, o fim de um receptor passivo dos meios e de uma educação massiva, em que uma mensagem, um conteúdo poderia ser absorvido por todos da mesma forma, atingindo um mesmo efeito. Aliás, para Lévy (1993), o receptor nunca

foi passivo, sempre interagiu. Declara-se a existência de um público plural, para o qual a recepção é o "lugar" onde acontece a negociação, professores alunos, alunos e alunos, para o qual a educação, a comunicação e os meios fazem parte da cultura.

Observa-se aqui que este é um olhar que se estende às múltiplas mídias e vem contemplar veículos eletrônicos como o rádio, a televisão e computadores. Orozco (1991, p.60) descreve três premissas que guiam a análise da recepção televisiva, que aqui se estende à interconexão de mídias: a recepção é interação, que essa interação está necessariamente mediada de múltiplas maneiras, e que a mencionada interação não está limitada ao momento de ver televisão.

Assim, abandona-se a ideia de um único *efeito* sobre determinada audiência. A apropriação dos receptores são diferentes entre si, e podem configurar-se como um espaço de relação que se dá nas mediações, mas que não se estabelece como único, visto que os valores e as apropriações acontecem de forma distinta. Mas, ao mesmo tempo, pode-se considerar que indivíduos de um mesmo grupo com características similares podem apresentar mediações semelhantes (OROZCO, 1991).

Dessa forma, observa-se a importância da competência cultural no processo de mediação. Entende-se que a competência cultural envolve a educação formal e vai além, ocupa-se da cidade, do bairro, ou seja, envolve uma marcação cultural que acontece por meio de leituras, vivências que faz parte de uma educação informal e que estas estão cada vez mais próximas. Esses são, portanto, os "lugares" de mediação que fazem com que o receptor seja um sujeito ativo em relação aos produtos com os quais não apenas recebe, mas com os quais interage e deles faz uso diferenciado.

Afirma-se, portanto, que o receptor é ativo e precisa se relacionar com os meios em um contexto cultural para que a mediação seja efetiva. Considera-se nesta tese a importância da linguagem para utilização de mídias que são cada vez mais segmentadas e se enquadram no que Lemos (2007) definiu como mídias pós-massivas:

As mídias de função pós-massiva, por sua vez, funcionam a partir de redes telemáticas onde qualquer um pode produzir informação, "liberando" o polo da emissão, sem necessariamente haver empresas e conglomerados econômicos por trás. [...] O produto é personalizável e, na maioria das vezes, insiste em fluxos comunicacionais bidirecionais (todos-todos), diferentes do fluxo unidirecional (um-todos) das mídias de função massiva. [...] Com novas ferramentas de função pós-massivas, ele pode dominar em tese, todo o processo criativo, criando sua comunidade de usuários, estabelecendo vínculos abertos entre eles, neutralizando a intermediação e interagindo diretamente com um mercado de nichos (p.125).

O autor afirma também que as mídias massivas "clássicas" como rádio, impresso e a televisão, e as mídias pós-massivas que incluem a internet e suas diversas ferramentas estão passando por um estreitamento cada vez maior. Propõe, assim, que se deve pensar não em um dualismo simplório, mas em reconfiguração de sistemas em que a cibercultura instaura o que intitulou "uma estrutura midiática ímpar" que envolve tanto funções massivas como pós-massivas. Esse fato torna-se perceptível na aproximação que as mídias estabelecem entre si, em que uma reconfiguração aproxima diferentes mídias, que é o que Jenkins intitulou de "Cultura da Convergência" (JENKINS, 2009).

Lemos aponta que o importante agora é pensar as funções pós-massiva de emissão e recepção de informação em mobilidade para que se possa compreender o que está em jogo. Afirma que na comunicação massiva o sujeito podia escolher que tipo de informação receber, mas não podia dialogar nem emitir informação. Já com as mídias pós-massivas, "A atual configuração comunicacional nos coloca em meios a novos processos 'pós-massivos' que vão permitir emitir, circular e se mover ao mesmo tempo. A mobilidade informacional é o diferencial atual." (LEMOS, 2007, p.127). O autor explica que há uma reconfiguração dos meios que envolve diversos processo "recombinantes" de conteúdo informacional emergentes.

É importante apontar neste momento que os estudos da recepção se desenvolvem dentro e fora do saber educacional e de comunicação, e em diferentes contextos associados a aprendizagem. Portanto, não se opta por uma teoria da recepção especificamente, mas afirma-se que nesta tese a recepção sobre vídeos utilizados para fins educativos está sendo analisada e pensada em um contexto que considera a cultura no paradigma da complexidade/emergente. A recepção é o "lugar" no processo de comunicação que permite o intercâmbio, proposto por Martín-Barbero (2002) entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e professores que fazem parte de uma sociedade contemporânea que é inovadora e está inserida no ciberespaço e se constrói cooperativamente, coletivamente. Priorizam-se neste momento as mediações para dar conta da complexidade do processo da comunicação educativa mediática na proposição de uma linguagem mediatizada para aprendizagem.

Para Lopes (2011), a abordagem teórico-metodológica da recepção apoia-se nas perspectivas de mediação e do cotidiano, sendo a mediação os filtros de qualquer tipo de comunicação. Sem propor uma integração completa entre os campos de estudo,

explicita algumas condições que permitem vincular os esforços das pesquisas de recepção a um trabalho pedagógico com as audiências:

1. Pesquisas de recepção que produzem novos conhecimentos sobre os processos de recepção, como por exemplo, o Projeto de Recepção Telenovela. O conhecimento das mediações permite fazer propostas pedagógicas muito mais refinadas para rearticular as mediações da audiência. Isso quer dizer que esse conhecimento é suscetível de ser explorado de maneira produtiva, isto é, de forma a ser aplicado nos trabalhos de Educação para os Meios e, principalmente, haver sobre eles intervenção dos próprios receptores.
2. A Educação para os Meios como rearticulação pedagógica das mediações implica uma pesquisa sistemática destas e de seus principais componentes no processo de recepção. Supõe uma espécie de pesquisa participante de recepção...
3. Educação para os meios como linha de trabalho mais investigativa e menos retórica, fruto de um vínculo teórico-político com a pesquisa de recepção (LOPES, 2011, p 49-50).

Consideram-se os apontamentos feito pelas autoras de extrema importância no que diz respeito ao intercâmbio entre Educação e Comunicação. Portanto, a presente tese está sendo desenvolvida no campo da Educação e Comunicação voltado para a utilização das mídias na educação, ou seja, a educação pelos meios. A presente pesquisa não se estabelece nas áreas apontadas pela autora, mas se insere em um espaço de estudo da recepção que considera a mediação incorporando filtros de emissão, recepção, meio e linguagem em um influxo comunicacional de circularidade entre as ciências.

#### 2.4 COMUNICAÇÃO EDUCATIVA MIDIÁTICA - A CIRCULARIDADE ENTRE AS CIÊNCIAS

As novas possibilidades de utilização de mídias convergentes com fins educativos apontam para uma circularidade entre as ciências da educação e da comunicação que é particular, de modo a explicitar como as mediações, envolvendo emissão, recepção, meios e linguagem, estão se estabelecendo na relação professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor no contexto de mobilidade da cibercultura em situação de aprendizagem.

Constata-se que a partir do fluxo de informação na educação informal e formal por meio da interação midiática, há um desdobramento de conhecimento que é composto e articulado entre os receptores usuários (alunos) por meio de suportes

e interfaces que estabelecem uma nova cultura educativa midiática que por sua vez compartilha de uma cultura convergente.

Como mencionado e explicado anteriormente, o termo Cultura Educativa Midiática<sup>5</sup> foi apresentado pela primeira vez por esta autora no final de 2013 (SOUZA; TORRES, 2013), quando se começou apropriar dos processos de intersecção entre a educação e a comunicação, embora ainda não se houvesse constatada a necessidade de reafirmação deste campo. Dessa forma, nesta tese retoma-se o conceito e ampliam-se suas características com uma especificação distinta que não havia sido proposta anteriormente, a necessidade de se ir além do que já foi abordado, trazer à tona a questão da linguagem como parte integrante da mediação.

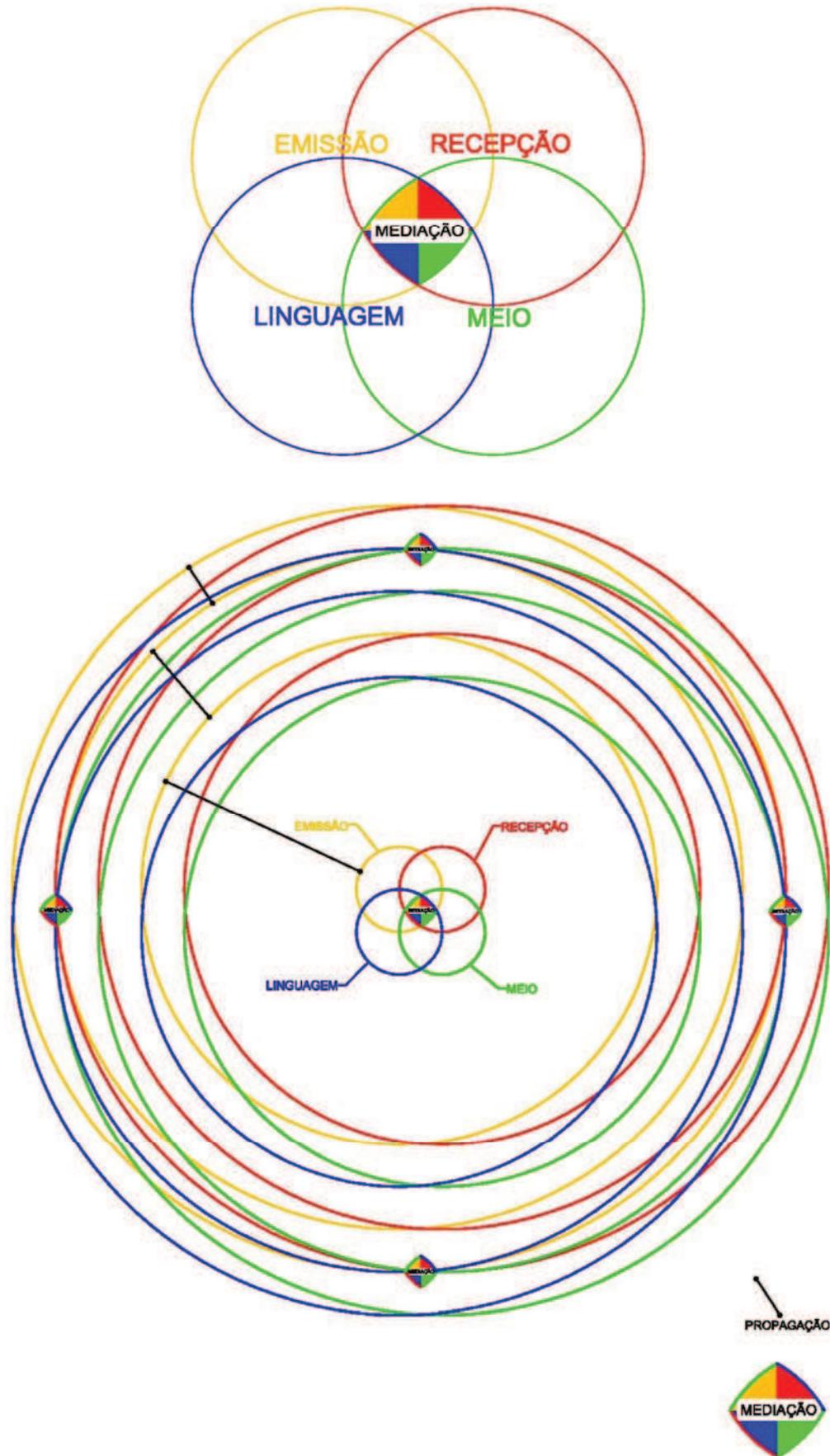
Essa mediação é fundamental na interação social entre indivíduos que é valorizada, expandida pela rede. O que está em jogo no modelo de comunicação no contexto da Comunicação e da Educação vai além do conteúdo formal, envolve a recepção ativa sua relação entre a cultura, a sociedade e a mídia. Essa mediação se dá num fluxo contínuo de ir e vir em que novos conceitos são estudados, sugeridos, ressignificados a todo instante.

As mudanças vivenciadas em relação aos processos de educação e de comunicação em uma abordagem sistêmica, ecológica, apontam para um modelo de comunicação que aqui será intitulado modelo educacional midiático que é participativo, portanto envolve os sistemas lineares e circulares de comunicação. Os tipos de relacionamento/mediação que acontecem neste contexto são: multidirecional, colaborativo, convergente.

---

<sup>5</sup> Trata-se do deslocamento de um processo de utilização técnica das mídias como ferramentas educativas para sua inserção em uma conjunção mais ampla de proximidade entre prática educativas e midiáticas.

Figura 2 - Interstício da aprendizagem



Fonte: O autor

O espaço comum entre os elementos é definido como Mediação e quando há a propagação desses elementos através do tempo/espaço haverá uma nova Mediação que abrirá para uma outra onda de propagação.

O modelo acima representado baseia-se em aspectos básicos de troca e participação. Envolve: o emissor, os meios, a linguagem e os receptores como seres ativos que trocam informações e produzem novas em situações de relacionamento e aprendizagem. Os lugares de mediação são circulares e interativos, são variáveis e se deslocam em trajetória circular. Pode ser constante e a sua direção pode variar continuamente, podendo existir uma aceleração que depende de estímulos – (chuva no espelho d'água, temporal ou gotas). Não há distinção entre emissor e receptor, ambos são parte ativa e fazem usos diferenciados dos conteúdos com os quais interagem.

Os nós das intersecções que se formam são informações de diferentes naturezas que não se separam, formam nós que se permeiam e se perpassam. Ao mesmo tempo em que um raio se apresenta côncavo provoca intersecções convexas abrindo para outros centros, outros raios. Em determinados pontos os quatro elementos se cruzam. Lévy (1999) afirma que essas interligações são feitas "um a um", "um e todos" e "todos e todos" numa interligação planetária possibilitada pelo ciberespaço.

A construção do conhecimento é feita no âmbito da convergência, em que vários sistemas de mídias fazem seus conteúdos transitarem entre si de maneira fluida e num processo contínuo. A educação e a comunicação na era da convergência produzem novas amostras do espaço de conhecimento em escalas não lineares e paralelas, estruturadas em níveis e hierarquias em que não há "saberes superiores", mas objetivos distintos. O que se estabelece, portanto, são representações em que o conhecimento se configura em espaços abertos, contínuos, em fluxos circulares e que se reorganizam em função dos contextos e objetivos propostos. A função do professor neste sentido é a mediação de saberes.

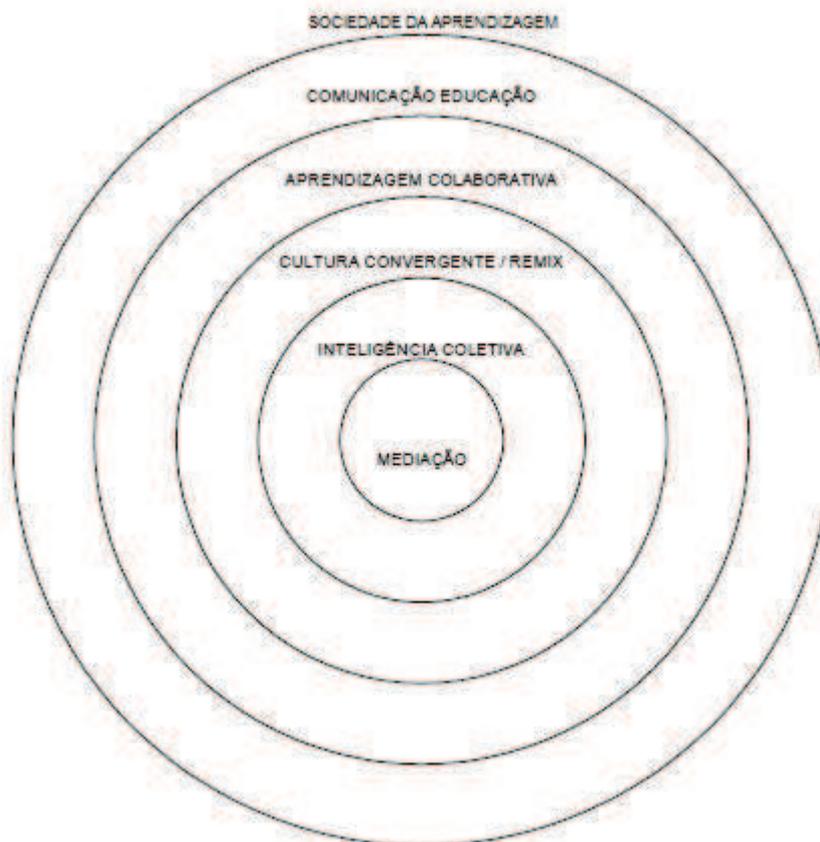
Como se considera que a convergência das mídias massivas e pós-massivas acontecem no ciberespaço em que se encontram estes recursos de aprendizagem, a representação aqui proposta está baseada nas leis apontadas por Lemos (2005): **da reconfiguração, da liberação do polo da emissão e da conectividade**. Entende-se o conceito de reconfiguração aliado à usabilidade, compreendido por esta autora como a facilidade de uso que, sobretudo, permite a recriação, o acrescentar. Trata-se de uma abertura que conseqüentemente possibilita um aprendizado mais rápido e significativo. Isso se torna possível por meio do envolvimento do usuário durante o

seu processo de interação com conteúdos disponíveis. A liberação do polo da emissão está presente nos processos de troca, de complementariedade que são permitidos pela conectividade em que o receptor passa a compartilhar e fazer parte do processo.

Nas mediações, emissores e receptores criam e recriam, o que faz parte da cultura convergente em que conteúdos são remixados (LEMOS, 2005). A remistura acrescenta e não tira, coloca, contribui. Não furta, mas faz reuso. Melhora de forma criativa o que permite esta usabilidade para uma aprendizagem colaborativa.

A educação e a comunicação são multidirecional, a inteligência é coletiva. Trata-se de um sistema que contribui para interação, que põe fim ao isolamento e possibilita a aprendizagem colaborativa e o conhecimento que se constrói pela participação, por meio de trocas. O trânsito de informações se processa em toda sua complexidade e faz parte de uma cultura convergente em uma sociedade da aprendizagem.

Figura 3 - Síntese da aprendizagem no influxo digital



Fonte: O autor

Assim, apresenta-se uma nova composição de convívio e relacionamento, que não tem a intenção de abarcar o todo complexo do campo da Educação e Comunicação, mas traz uma atualização que contribui para o entendimento da relação destas ciências e seus desdobramentos evolutivos em que a mediação inclui: emissão, recepção, meios e linguagens.

Sabe-se que a representação sugerida acima não dá conta de todos os fenômenos emergentes que envolvem a Educação e a Comunicação. Mas, neste momento, serve como base para entender o fluxo e o posicionamento da emissão e da recepção no campo estudado, no qual se estabelece uma cultura educativa midiática em que a aprendizagem se dá de forma colaborativa, o que envolve uma inteligência coletiva em tempos de cultura convergente.

No contexto exposto, considera-se, sobretudo, a necessidade de uma linguagem específica ao recorte das mídias audiovisuais apresentadas nesta dinâmica. Esta linguagem necessita ser de domínio do mediador pedagógico, que não está no centro do processo, mas faz parte dele, flui, facilita e se configura no todo.

Consideram-se o contexto e as características de linguagem para a construção de novas possibilidades de aprendizagem. É importante observar também que a ênfase não está na tecnologia, mas na formulação do conteúdo mediante linguagem específica para ser utilizado por meio de recursos tecnológicos em uma Comunicação Educativa Midiática. E isso pressupõe que a formação de professores deve contemplar esse conjunto de saberes, como exposto no próximo capítulo.

### CAPÍTULO 3

## DOCÊNCIA, LINGUAGEM MEDIATIZADA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O desenvolvimento da tecnologia e as novas possibilidades de linguagem trazidas pelo contexto do ciberespaço merecem especial atenção para o papel reservado aos professores no processo de ensino-aprendizagem. Cabe pensar que tipo de formação é necessária que esses profissionais adquiriram para usarem diferentes linguagens de mídias em suas práticas diárias, visto que estas já fazem parte do cotidiano e estão ao alcance de professores e alunos indistintamente. Um novo papel lhes é reservado, o desempenho da mediação pedagógica.

Em tese defendida por Basso (2009), sobre a formação continuada do professor e as competências necessárias para utilização da linguagem digital para aproximar as demandas da sociedade atual e o contexto educativo, a autora defende que é necessário propiciar aos professores o desenvolvimento de competências que lhes possibilitem (des)construir as mensagens advindas de diversos meios.

Abre-se espaço, assim, às novas aprendizagens profissionais, além da possibilidade de construir práticas educativas diferenciadas, mediadas pela construção e produção dos mais diferentes textos e imagens audiovisuais. Nessa perspectiva, é fundamental acompanhar os docentes, que passam a ser instrumentalizados para o uso de forma livre e criativa bem como reflexiva e crítica, das linguagens digitais e audiovisuais (BASSO, 2009, p.21).

As especificidades da cultura da convergência na cibercultura trazem um desafio para os docentes também no sentido de atender às necessidade dos alunos em relação às tecnologias, às mídias e sua utilização. Para Kenski (2013, p.16):

ao se distribuir a função do professor em múltiplos "papéis", não se diminui o valor do docente, ao contrário, se amplia. Coerentemente à realidade presente na sociedade contemporânea, a distribuição de encargos em um processo integrado, colaborativo e convergente de ações orienta todos para o desenvolvimento de uma melhor formação.

No mesmo sentido, Alarcão (2011) afirma que pensar no sujeito que aprende significa pensar no papel que o professor tem que desenvolver, que inclui o papel de criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e de autoconfiança nas capacidades individuais.

Para Santos (2002), deve-se considerar que o professor na cibercultura precisa ser mais um interlocutor que um tutor, ou mesmo um professor no seu sentido mais tradicional,

Sabe-se que o tutor é o indivíduo encarregado de tutelas, proteger e defender alguém; é o adulto que carrega o infante pela mão. Já o professor é o indivíduo que ensina uma ciência, arte, técnica ou disciplina. Esse entendimento não garante uma educação autêntica (p.117).

Chama-se atenção, portanto, para que se entenda que não está se falando que os professores têm de ser formados para terem pensamentos críticos em relação ao que recebem dos meios de comunicação de massa. O que se está afirmando, sim, é que os professores necessitam de formação para utilização de vídeo, linguagem audiovisual para poder empregar e produzir mídias no processo de aprendizagem de forma criativa e crítica, que vá além da mera exposição com questionamentos.

Trata-se da importância de formar o professor para atuar no campo da educação e comunicação para que possa produzir seus roteiros, selecionar suas mídias com autoridade, não com o olhar de um receptor comum, mas com o olhar de quem foi formado para isso. Distingue-se da nomenclatura e conceitos estabelecidos por Kaplún (1973), para quem o educador é um ator social, um "facilitador". Trata-se de uma questão específica para o campo, que difere em alguns aspectos da amplitude do que foi colocado pelo autor, sendo assim mais específico neste sentido.

Para Nóvoa (2009, p.278), os professores estão no centro de uma "nova pedagogia".

Os professores reaparecem, neste início do século XXI como elementos insubstituíveis, não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam os desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização de novas tecnologia (NÓVOA, 2009, p.4).

De forma alguma se descartam as experiências audiovisuais que esses educadores têm como receptores de mídia aberta, pelo contrário, é necessário buscar o relato dessas experiências e dessas contribuições para que as mídias que serão produzidas ou utilizadas com fins educativos realmente atinjam este objetivo.

Nóvoa (2009) afirma a importância de resgatar as experiências pessoais ou coletivas do professor para que não se caia em modismos pedagógicos. Combate a

reprodução de práticas de ensino sem crítica, sem esforço metodológico, sem vontade de mudança.

A não utilização, a utilização restrita, ou mesmo o emprego de vídeos que não atendem a fins educativos, de aprendizagem intencionados, acontece devido à não qualificação específica do professor.

Em relação a critérios de avaliação para seleção e uso de materiais para fins educativos, os critérios estabelecidos por Gomes (2008) – ver p.164 – trazem boas contribuições. Tanto que estes foram utilizados na presente tese para avaliar os vídeos selecionados e exibidos nos grupos focais realizados. Mas para integrar o audiovisual ao ensino, precisa-se de uma visão mais ampla que envolve a compreensão da produção e de seus significados para aprendizagem no contexto do ciberespaço.

Como dados da pesquisa realizada, observa-se que as atitudes em relação à utilização das mídias audiovisuais em sala de aula ou no ensino a distância ainda são diversas. Alguns ainda as olham com desconfiança e outros já não conseguem planejar suas aulas sem elas. Entende-se, portanto, que toda nova atividade de utilização de recursos audiovisuais em contextos diferenciados ocorre por um processo de apropriação por parte do docente que por sua vez passa pela formação.

Evidencia-se, assim, a importância de formação do professor para o contexto atual, que, segundo Silva (2003), envolve o despertar dos professores para uma nova comunicação com os alunos em sala de aula presencial e virtual, uma comunicação interativa. O autor considera que existe aí um desafio, que se desdobra em três: "Ao mesmo tempo o professor precisa se dar conta do hipertexto, precisa fazê-lo potencializar sua ação pedagógica sem perder sua autoria; e finalmente perceber ainda que não se trata de invalidar o paradigma clássico" (p.265).

Kenski (2007, 2013) discorre sobre os desafios das novas tecnologias e a formação do professor, buscando procedimentos que garantam melhores condições de aproveitamento destas nas atividades educacionais. E, nesse sentido, reforça a necessidade de se repensar a formação de professores para garantir uma prática docente em novos rumos.

Ao contrário do que muitos imaginavam, no atual momento da sociedade digital, a escola não desapareceu. Muito menor ainda é a preocupação com a extinção da função do professor. De maneira diversa, a escola como instituição social é o espaço privilegiado para formação das pessoas em cidadãos e para sistematização contextualizada de saberes. Assim também o professor é o principal agente responsável pelo alcance e pela viabilização

da missão da escola diante da sociedade. O que a escola e a ação dos professores necessitam é de revisão crítica e reorientação dos seus modos de ação (KENSKI, 2013, p.86).

Não se nega, portanto, que existem duas abordagens necessárias para esta formação: a tecnológica e a comunicação educativa, que por sua vez é midiática e permeia todo o processo de aprendizagem. Considera-se que esta Comunicação Educativa Midiática é interativa, como apontado por Silva (2003). E, nesse sentido, o professor passa a ser um mediador pedagógico. O que se entende neste momento como a potencialização de sua ação pedagógica descrita acima também por Silva (2003).

Em relação à abordagem tecnológica, entende-se que ela ainda é idealizada de forma instrumental, oriunda da Tecnologia Educacional que envolve as tecnologias da informação e da comunicação, a TIC, que, para Belloni (2001, p.21), são o resultado de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas.

Percebe-se, portanto, que se faz necessária uma apropriação cultural destas tecnologias de modo que esta tenham significado e sejam utilizadas de forma crítica, para que possam contribuir com o processo de aprendizagem. O importante é que não seja feita uma simples transferência de meios, mas que se pense em suas potencialidades e objetivos. De modo algum descarta-se a importância do conhecimento de operação, funções e limitações das mídias, afinal, trata-se de processos de utilização que podem contribuir para melhor explorar o meio e sua linguagem.

Devido à utilização e ao alcance das TIC, observa-se hoje que esta separação entre o que é tecnológico e o que é o conteúdo, por exemplo, não é mais tão rígida. Daí porque a formação necessita ser estruturada de modo a levar os professores a reconhecerem as características técnicas da mídia, suas vantagens e desvantagens em termos de funcionamento técnico para que melhor possam explorar sua linguagem.

De acordo com Tébar (2011), a mediação pedagógica tem por objetivo promover a autonomia, sendo esta uma atividade potencializadora na qual o aluno é o protagonista de todo o processo. Segundo o autor, esta atividade integra três elementos: o próprio educador que é um intermediário entre o aluno e o saber, entre o aluno e o meio e entre o aluno e seus colegas de sala de aula. Para o autor, "O educador mediador regula as aprendizagens, favorece o progresso e o avalia, proporciona uma relação de ajuda facilitadora de aprendizagem e, o que é sua tarefa essencial, ajuda a organizar o contexto em que o sujeito se desenvolverá" (p.177).

A mediação pedagógica aqui mencionada refere-se à competência do professor em saber administrar a informação e o uso que se faz desses dados para que se transformem em conhecimento, não é um processo que deva acontecer apenas no ensino a distância, nem mesmo é uma atividade que se restringe ao tutor. Para Alarcão (2011), a importância da mediação está também na reestruturação da relação professor e aluno e do saber disponível:

Se hoje em dia a ênfase é colocada no saber e na sua utilização em situação, é fundamental que os alunos abandonem os papéis de meros receptores e os professores sejam muito mais do que simples transmissores de uma saber acumulado. Mantendo-se embora o triângulo da atuação didática (professor, aluno, saber), o vértice do saber é como um botão que se abre numa variedade de fontes de informação. O professor continua a ter o papel de mediador, mas é uma mediação orquestrada e não linear (p.27).

Nesses termos, o professor como mediador pedagógico vai além do domínio técnico e incorpora uma identificação sobre o que está sendo produzido ou selecionado para que possa utilizá-lo, no caso a mídia audiovisual, como recurso educativo para aprendizagem. Masetto (2000) refere-se à atitude, à conduta do professor que se coloca como um facilitador da aprendizagem, que incentiva e motiva processos colaborativos.

Kenski (2013) aponta que diante dos padrões comportamentais e de relacionamentos produzidos pelas novas tecnologias digitais de comunicação e informação há necessidade de "adoção de novos tipos de formação e escolarização". E explica que essa formação vai além dos espaços tradicionais:

Formar professores com qualidade e conhecimento teórico e prático para atuar em múltiplas frentes, além dos espaços tradicionais da educação regular – como educação a distância, educação mediada pelas tecnologias; educação cooperativa, empreendedora inclusiva etc. –, é uma necessidade que a nova cultura e a nova sociedade exigem (KENSKI, 2013, p.91).

A apropriação da linguagem mediatizada, por mediadores pedagógicos, para criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagens conectivas, possibilitando empregar e produzir mídias nesse processo está alicerçada em três principais conceitos: **assimilação** – os mediadores necessitam se apropriar culturalmente e tecnologicamente dessas mídias para compreensão da produção e de seus significados; **descentralização** – o mediador não está no centro do processo, mas

circulando por várias esferas articulando o conhecimento, o que não significa perda de autonomia; **coparticipação** – os mediadores operam em sistemas abertos que se influenciam mutuamente e proporcionam maior integração mediante a participação em todos os níveis.

### 3.1 LINGUAGEM MEDIATIZADA E EDUCAÇÃO

Nesta seção, apresenta-se a linguagem como importante sistema de mediação no contexto de aprendizagem presencial e a distância. Discutem-se aspectos relacionados aos meios e as formatações audiovisuais trazendo conceitos referentes ao vídeo e às características da hipermídia e da narrativa transmídia na Cultura Midiática Educativa. Avalia-se a linguagem específica do vídeo/audiovisual, bem como sua utilização para aprendizagem.

Para verificar as pesquisas e ações já realizadas sobre mídias audiovisuais para utilização como objeto de aprendizagem que pode ser usado tanto no ensino presencial como a distância, e a fim de delimitar a presente tese, buscou-se no banco de teses da Capes os trabalhos disponíveis. Os termos empregados na pesquisa foram: mídia audiovisual, recursos multimídia, vídeo e formação de professores.

Foram localizados alguns títulos, mas nenhum se aproximou exatamente da temática deste estudo. Das teses encontradas, as que mais se aproximaram da presente pesquisa foram as de: Rodriguez (2011); Basso (2009); Santos (2008); Souza (2009). Essas pesquisas são importantes e trazem contribuições relevantes na área da educação e da comunicação, formação de professores, mídias audiovisuais. Trata-se de um conhecimento necessário aos profissionais da área de comunicação e aos docentes universitários, e que por isso necessitam de mais estudos e pesquisas nesse campo do saber dessas duas ciências que convergem.

Em relação aos autores que falam exclusivamente dos vídeos utilizados com ou para fins educativos, também foram poucos os encontrados. Ao fazer a pesquisa para o presente estudo, encontraram-se as obras clássicas de Ferrés (1988; 1994), a obra de Jacquinet (1977), que é um importante marco na área, mas não é recente. Alguns textos de Moran e a obra de Sancho (1998), que reúne vários autores que discorrem sobre as tecnologias educacionais, dos quais Almenara e Ferrés trazem contribuições em relação ao vídeo. Outro texto importante inserido no recorte estudado foi o de Gomes (2008), que traz uma classificação para utilização de vídeos em sala

de aula. Também foi encontrado material apresentado para o curso da TV Escola escrito pelo MEC, cujo objetivo é incentivar professores e alunos para produção de vídeos por meio de linguagem criativa.

### 3.1.1 A utilização do vídeo como objeto de aprendizagem no contexto educativo

Para Oliveira (1996), o termo audiovisual foi usado pela primeira vez em 1930 nos Estados Unidos quando os recursos técnicos permitiram a mudança do cinema mudo para o cinema falado. Ainda acrescenta que em 1960 o termo estava "enraizado no campo do ensino" tanto nos Estados Unidos quanto na Europa. E apresenta os conceitos definidos por Henri Piéron, na obra *Vocabulair de Psychologie* em duas edições distintas, a primeira publicada em 1951 e a segunda em 1957.

O confronto das definições efectuadas por Piéron, mostra-nos uma grande evolução no conceito de **audiovisual**, uma vez que o **meio auxiliar do ensino** passa a ser um **conjunto de processos de educação e de informação**. Enquanto numa primeira acepção **audiovisual** designa um meio auxiliar do professor, em que é este que desempenha o papel único e fundamental de transmissor de conhecimentos, na segunda os audiovisuais adquirem já um papel de maior relevo, na medida em que já não se reduzem à acção do professor, antes se alargam, ultrapassando a área da escola para passarem a abranger também a **escola paralela** (OLIVEIRA, 1996).

Oliveira (1996) traz um panorama histórico do termo no qual aponta que muitos têm sido os autores que se debruçam para definir com precisão o vocábulo. Em 1965, Henri Dieuzeide afirma que só o rádio ou a projeção fixa devem ser designados como audiovisual. Em 1971, o *Dictionnaire de la langue Pédagogique* apresenta o termo "técnicas audiovisuais", definido como "a utilização racional e combinada da imagem e do som com um objectivo informativo e educativo, e o termo "ensino audiovisual", definido como "todo meio de instruir, recorrendo à audição e à visão do aluno", e esta por sua vez poderia ser feita com ou sem recursos auxiliares. Para J. Leif (1976), afirma que por audiovisual se entendem as técnicas pedagógicas que utilizam som e imagem principalmente na aprendizagem das línguas vivas, mas também em outras disciplinas. H. Illner (1982) refere-se aos objetivos dos meios audiovisuais como utilizados para tornar a matéria didática mais "real", mais ilustrativa e assimilável, e para estimular a motivação e atenção do aluno.

Oliveira (1996) ainda traz como sinônimo de audiovisual os termos "técnicas audiovisuais" ou "auxiliares audiovisuais", que foram criados pelos técnicos de ensino que também utilizam os termos "tecnologia da educação" ou "tecnologia educativa", e afirma que a expressão pode ser igualmente entendida de forma ampla. E a esse respeito indaga:

[...] apesar do advento de novas tecnologias informatizadas, cada vez mais evoluídas e constituindo potentes bases informativas/formativas multimídia, a designação "audiovisual" continua a ser utilizada a par com outras, que tem vindo a enriquecer a correspondente área lexical. E estando constantemente a surgir novos meios tecnológicos, até que ponto terão já conseguido penetrar no campo do ensino e começado a substituir os meios tradicionais ou, pelo menos, começado a constituir alternativas pedagógicas?

Observa-se, portanto, que um período de dezesseis anos foi suficiente para uma mudança na comunicação e na forma de utilização desses materiais. Na comunicação percebe-se esse tempo acelerado que traz essa rápida alteração, o que implica dizer que os mídias convergem e estão inseridas no espaço escolar.

Em relação à terminologia audiovisual, Ferrés (1998) aponta que existe um equívoco que se dá a princípio pelo fato de a palavra ser composta e também por ser usada como sinônimo das técnicas e métodos informativos, documentários ou didáticos, nos quais se utilizam elementos auditivos e visuais. Para o autor, aplica-se o termo também "aos trabalhos que concretizam estes métodos: slides, filmes, bem como aos materiais que lhes servem como apoio: o disco, a fita magnética, o filme [...]." (p.128).

O termo é utilizado para definir as obras que se expressam por meio de áudio e vídeo, mas às vezes é empregado em sentido "disjuntivo" (FERRÉS, 1998, p.128) em obras que se referem apenas ao visual como é o caso de slides, do rádio. E aponta para necessidade de se distinguir entre o audiovisual como meio ou recurso tecnológico e o audiovisual como forma diferenciada de expressão.

Esta distinção é fundamental no campo do ensino porque com muita frequência são utilizados em sala de aula meios audiovisuais sem a forma de codificação que lhes é própria. [...] Neste sentido, o conceito de audiovisual inclui desde o simples audiovisual de apoio, posto a serviço do discurso verbal do informante ou do professor, até as obras que utilizam o audiovisual como forma de expressão autônoma (FERRÉS, 1998, p.128).

O autor ainda acrescenta que existem reducionismos quanto ao termo, afirmando que as possibilidades didáticas do audiovisual são mais amplas do que as do vídeo.

A terminologia vídeo é muitas vezes utilizada e entendida como sinônimo de audiovisual, ou de mídia audiovisual. Machado (1988) define que o termo vídeo envolve um conjunto de elementos significantes como o videogame, videoarte, videotextos, vídeo poesias, sendo um instrumento que estimula todos os sentidos. Apresenta como característica marcante a mistura de linguagens e gêneros que envolvem: signos sonoros, visuais, verbais, táteis cinéticos transformando o visor do vídeo num espaço sensório.

Na definição de Moran (1995), o vídeo significa "uma forma de contar metalinguística", que abrange uma superposição de códigos e significações que são predominantemente audiovisuais; na época afirmava que este ainda se encontrava distante da linguagem educacional e estava mais próximo do discurso verbal-escrito.

Em relação à própria nomenclatura do vídeo utilizado para fins escolares, Gomes (2008) lembra que existem termos concorrentes e enumera: vídeo educativo, vídeo didático, vídeo instrucional, vídeo educacional. Aponta, por exemplo, que um vídeo instrucional é diferente de um vídeo educativo ou instrucional, embora as nomenclaturas mencionadas possam aparecer como sinônimo. E acrescenta:

Educativo ou educacional, parece mais uma questão de escolha e preferência, uma vez que ambos são adjetivos equivalentes relacionados com a amplitude do termo educação, enquanto o termo instrucional sugere treinamento e ausência de diálogo e interação.

O termo "didático" define sua especificidade e finalidade e parece ser o termo preferível quando nos referimos a um material feito especificamente para o apoio das atividades didáticas, embora saibamos que, a rigor, qualquer vídeo pode ser utilizado para esse fim. O termo didático parece subentender que alguma ação será realizada com ele ou a partir dele (GOMES, 2008, p.482).

Gomes (2008) confirma que os complementos educativo, educacional ou didático são apropriados para os termos audiovisual ou vídeo, e que estes podem ser utilizados como sinônimos visto que o "vídeo" é utilizado como diminutivo do termo audiovisual, o que permite um intercâmbio entre as nomenclaturas.

Ferrés, embora afirme que não se pode pensar em uma sistematização quanto à nomenclatura e utilização que seja definitiva, propõe o que intitula de uma intenção de sistematização, entendida como "enunciação e estruturação" de algumas possibilidades

de uso claramente diversificadas. Nomeia seis modalidades de uso do vídeo, divididas em: vídeo-lição, vídeo-apoio, vídeo processo, programa motivador, programa monoconceitual e vídeo interativo.

Segundo a conceituação de Ferrés (1988, p.34-42), o videolição é a exposição sistematizada de conteúdos que são tratados com certa exaustão. Seria o equivalente a uma aula expositiva, porém apresentada por meio do recurso audiovisual. O videoapoio é equivalente a um dispositivo de apoio em que seu uso didático estabelece uma interação entre o vídeo e a fala do professor. O videoproceto é uma dinâmica em que os alunos são criadores, sujeitos ativos do processo na criação ou investigação de mídias. O programa motivador pode ser definido como um programa audiovisual em suporte de vídeo destinado fundamentalmente a suscitar um trabalho posterior ao visionado. O programa monoconceitual são programas muito breves, normalmente mudos e que acontecem de uma maneira intuitiva apresentando um só conceito ou um aspecto parcial de um tema. E o videointerativo é o encontro entre o vídeo e a informática que se caracterizam pela bidirecionalidade, "possibilitando um diálogo aberto entre o homem e a máquina" (p.41).

Percebe-se que a nomenclatura exposta por Ferrés é importante e contribui para identificação do vídeo não como tecnologia, mas como linguagem de expressão, uma forma diferenciada de processamento de informação. No entanto, percebe-se que a nomenclatura acima exposta às vezes traz situações de linguagem e outras de utilização.

A mídia audiovisual na presente tese, entendida e tratada como sinônimo de vídeo, hoje faz parte de uma cultura que está inserida tanto dentro quanto fora das Universidades, em que conhecimento formal e informal se misturam, em que as modalidades de ensino se aproximam. Durante muito tempo, o termo audiovisual e vídeo foram vistos também apenas como sinônimo de televisão, sendo que o meio e a programação se confundiam prevalecendo conceitos negativos quanto ao meio. Sobre isso, assim como afirma Ferrés (1998) citado acima, Machado alerta para importância de se distinguir sobre o que exatamente está se chamando de televisão, e que esta pode ser abordada de formas distintas, em relação ao meio e em relação à programação:

Pode-se tomá-la como um fenômeno de massa, de grande impacto na vida social moderna, e submetê-la a uma análise de tipo sociológico, para verificar a extensão de sua influência. Neste caso, a discussão sobre a qualidade da programação tem pouca aplicabilidade. O que vale é a amplitude das experiências e a magnitude de suas repercussões...[...] Mas também se pode abordar a televisão sob outro viés, como um dispositivo audiovisual através do qual uma civilização pode exprimir a seus contemporâneos os seus próprios anseios e dúvidas, as suas crenças e descrenças, as suas inquietações, as suas descobertas e os voos de sua imaginação. Aqui a qualidade da intervenção passa a ser fundamental (p.19).

Na presente pesquisa entende-se a necessidade desta distinção e percebe-se a evolução e as experimentações pelas quais o veículo televisão passou ao longo dos anos em sua utilização externa e também na educação, tanto quando estudada no viés do meio como da programação.

As primeiras transmissões em rede aberta de televisão, por exemplo, foram marcadas pela ousadia de Assis Chateaubriand, que mesmo tendo realizado pesquisa para saber sobre a viabilidade da implantação da televisão no Brasil e tendo uma resposta negativa importou cerca de 200 aparelhos televisores e deu início à TV Tupi. Posteriormente, novas emissoras foram surgindo como Globo, Record e Bandeirantes. Portanto, é inegável o poder da televisão hoje no Brasil e no mundo, tanto em termos econômicos como social, ou seja, ela já faz parte da cultura da população. Para Machado (1988, p.11), "Já é tempo, portanto, de virar o disco dos discursos sociológicos sobre o poder da televisão e começar a encara a mídia eletrônica como fato da cultura, capaz de exprimir com eloquência a complexidade e contradições de nosso tempo."

Bordenave traça um perfil histórico das experiências da teleducação e a coloca como qualquer forma mediatizada de educação, não sendo esta apenas educação por televisão. Para Bordenave (1987, p.55-70), dentre as muitas experiências de educação a distância formais e não formais levadas a cabo no Brasil, algumas se destacaram por seu alcance massivo e outras por suas inovações pedagógicas.

Os registros temporais são importantes e foram muito bem abordados por Bordenave (1987), Moran (1993; 1995) entre outros. Mas, o enfoque desta pesquisa não está no registro histórico da utilização da televisão com fins educativos, e sim na relação da linguagem das mídias audiovisuais, que estão sendo usadas e produzidas com e para fins educativos, e a necessidade de formação do professor.

Aproveita-se para esclarecer também que não se pode falar apenas em televisão e pensá-la como um simples aparelho doméstico, mas que o ideal neste momento é a utilização da nomenclatura mídia audiovisual, audiovisual ou vídeo, pois sua veiculação aqui está sendo estudada em diferentes suportes. Portanto, a ênfase não está no meio físico, embora envolva sua dimensão cultural, já estabelecida, a seleção ou produção por parte da emissão, que se estabelece em fluxo com a recepção em processos de troca e na linguagem que precisa ser utilizada no processo de aprendizagem.

Nesta tese, considera-se que o meio físico televisão apresenta características diferentes dos veículos impressos e também do rádio, por exemplo. Portanto, considera-se que todas essas mídias estão na "barriga híbrida da internet" (SANTAELLA, 2010, p.117). Estão juntas e também ligadas a outras mídias. Entende-se que sendo assistida na web via computador, tablete, dispositivos móveis esta não deixa de ser mídia audiovisual, mas passa a ter características ampliadas, que convergem com outras mídias.

Hoje ainda se distinguem as características apresentadas pela televisão aberta ou a cabo a que se assiste no meio televisão, das características apresentadas nas tvs a que se assiste via web. Acredita-se que num futuro próximo em que a tv digital ligada à internet será mais acessível esta distinção não irá mais existir. Mesmo porque a possibilidade de interação será expandida e passarão apresentar características comuns.

Para Cannito (2010), existem quatro motivos principais que impedem a convergência total: o primeiro é tecnológico, e será rapidamente resolvido; o segundo é de ordem político-econômica, que envolve a divergência de formatos e a disputa comercial entre as várias empresas que buscam a hegemonia em novos mercados; o hábito dos usuários constitui o terceiro motivo, envolve questões de usabilidade; e o quarto é o problema da pirataria e dos direitos autorais.

Constata-se a respeito das mídias audiovisuais que a relação que se refere ao **gênero e suas formatações**, como são elaborados para estes diferentes dispositivos, se apresenta de forma tímida. Em um primeiro momento, por exemplo, houve apenas transposição de mídia, ou seja, o que estava no livro impresso passou para o digital, ou a aula presencial passou a ser transmitida via televisão. Essa afirmação se dá em função dos dados apresentados pelos professores quanto às mídias que procuram e encontram para serem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, como se

apresentará à frente, e também pela bibliografia encontrada sobre o tema. Note-se que este fato precisa ser acelerado à medida que estamos em fase de consolidação, de estabelecimento de área no ciberespaço, na cultura da convergência em uma cultura midiática educativa que aproxima o campo da educação e o da comunicação.

### 3.2 A UTILIZAÇÃO DA MÍDIA AUDIOVISUAL E A LINGUAGEM HIPERMÍDIA

A produção e a seleção de conteúdos utilizados para aprendizagem não são mais pensados de forma isolada. Hoje um professor ao planejar sua aula procura inserir diferentes recursos que atuam como integradores dos ambientes de aprendizagem em contextos educacionais.

No ensino on-line, o suporte para integração de recursos é composto pelo computador e pelos ambientes virtuais de aprendizagem; no ensino presencial, esta integração midiática acontece pela relação do livro didático, com o vídeo e o áudio que é utilizado pelo professor, ou mesmo pelas indicações nos livros ou por colegas para procura de novos conteúdos em mídias dispersas, e isso acontece tanto dentro como fora da sala de aula. Não se trata mais de trazer as mídias para sala de aula, elas já fazem parte do cotidiano, e, como previu McLuhan (1964), são a extensão do próprio homem.

Trata-se inclusive de um momento em que não cabe mais questionar o que é real ou virtual, estes limites não são rígidos e permitem fluidez colaborativa em suas trocas. Segundo Castells (1999a), trata-se do que intitulou como *cultura da virtualidade real* "na qual redes digitalizadas de comunicação multimodal passaram a incluir de tal maneira todas as expressões culturais e pessoais a ponto de terem transformado a virtualidade em uma dimensão fundamental de nossa realidade". (p.xvi)

As denominadas multimídias, que envolvem a combinação de mídias estáticas com mídias dinâmicas passaram a fazer parte do contexto escolar, universitário, estão presentes no ensino presencial e no ensino a distância. Segundo dados apresentados à frente, na presente pesquisa a integração dessas mídias vem atender a um novo perfil de aluno que aprende de forma diferenciada.

A utilização do vídeo como um recurso de aprendizagem se deu ao longo da história de forma distinta. Em um primeiro momento este era visto apenas como complemento daquilo que estava sendo falado pelo professor no ensino presencial. No ensino a distância, as primeiras experiências se configuravam como uma mera

transferência da aula tradicional para o recurso vídeo. Mas é inegável que o uso da televisão e do vídeo cassete redimensionou a educação a distância e trouxe novas possibilidades para o ensino.

Hoje as plataformas que possibilitam o compartilhamento de vídeos, como, por exemplo, o Youtube, estimulam a procura e a produção destes. Trata-se de uma forma de estímulo tanto para professores quanto para alunos que permite o trânsito de múltiplas informações, a produção e o armazenamento de conhecimento. São as possibilidades de troca e de produção coletiva mencionadas anteriormente que se caracterizam por uma inteligência coletiva (LÉVY, 1998).

As características dos meios são importantes para que seja pensada uma utilização didática adequada de diferentes recursos, no entanto, estes se apresentam cada vez mais integrados não possibilitando separações rígidas entre eles, o que seria um volta à compartimentação em um ensino instrucional, tecnicista. O olhar agora está voltado para união de mídias que se dá no ciberespaço. O que não significa que o vídeo perca suas características, mas estas vão tendo novas possibilidades. Trata-se de um território sem fronteiras de conexões estabelecido na lógica digital.

Ferrés (1998), ao fazer uma comparação entre audiovisual e informática, esclarece que o audiovisual clássico vai se tornar cada vez mais obsoleto e o que leva a isso claramente são as tecnologias e sua transformação do analógico para o digital. E considera que "[...] o audiovisual é além de tecnologia, um sistema diferenciado de expressão, uma maneira específica de processar as informações, uma linguagem" (p 132)

No mesmo sentido Santaella (2007, p.293) afirma que a linguagem digital traz a proeza de transcodificar qualquer código, linguagem e sinais, "sejam estes textos, imagens de todos os tipos, gráficos, sons e ruídos, processando os computacionalmente e devolvendo-os aos nossos sentidos na sua forma original, o som como som, a escrita como escrita, a imagem como imagem".

Para Ferrés (1998, p.129), "Se a televisão ou a publicidade exercem fascínio é pelo tipo de discurso e não pelo meio em si, é uma questão de linguagem, de discurso, não de aparelhos."

Para Santaella, a linguagem digital tem a possibilidade de colocar todas as linguagens dentro de uma "raíz comum", permitindo a criação de

[...] sintaxes híbridas, miscigenadas. Sons, palavras e imagens que, antes, só podiam coexistir passam a se co-engendrar em estruturas fluidas, cartografias líquidas para a navegação com as quais os usuários aprendem a interagir, por meio de ações participativas, com num jogo. Esse é o princípio da hipermídia, um princípio que se instala no âmbito da linguagem (SANTAELLA, 2007, p.294).

As mídias tornaram-se mais próximas e passaram a estabelecer conexões em uma cultura convergente que apresenta uma linguagem específica intitulada de hipermídia. Para Negroponte,

A hipermídia é um desenvolvimento do hipertexto, designado a narrativa com alto grau de interconexão, a informação vinculada [...] Pense na hipermídia como uma coletânea de mensagens elásticas que podem ser esticadas ou encolhidas de acordo com as ações do leitor. As ideias podem ser abertas ou analisadas com múltiplos níveis de detalhamento (NEGROPONTE, 1995, p.66).

Com a integração de diferentes recursos de comunicação, o texto, a imagem, o som, acontece a conjunção dessas linguagens de mídias que se configura na hipermídia, que permite a união de várias mídias em suporte comunicacional.

A integração do texto, da imagem dos mais diversos tipos, fixas e em movimento, e do som, música e ruído, em uma nova linguagem híbrida, mestiça, complexa, que é chamada de "hipermídia", trouxe mudanças para o modo como entendíamos não só o texto, mas também a imagem e o som (SANTAELLA, 2007, p.286).

Santaella (2007) afirma que a transformação no mundo da linguagem a que estamos assistindo agora não se deu de forma repentina e já havia sido anunciada. Nesse sentido, contextualiza o texto<sup>6</sup> em uma perspectiva histórica desde o aparecimento do livro até os adventos das tecnologias digitais e da linguagem da hipermídia. Para autora, o texto escrito saltou do papel impresso para o sistema alfanumérico em que sua absorção pela hipermídia traz linguagens líquidas que

---

<sup>6</sup> Texto está sendo entendido pela autora em um contexto semiótico aberto em que não se refere apenas a questões linguísticas, mas envolve outros tipos de expressões.

passam por uma "transmutação de sólido em líquido, de fixo em escorregadio, instável, volátil" (p.293)

Para Santaella (2004), definido o conceito de hipermídia pode-se passar para um segundo ponto definidor da hipermídia, que vai além da mistura de linguagens em ambientes multimidiáticos e envolve a digitalização que permite a organização reticular dos fluxos informacionais em arquiteturas hipertextuais.

Por isso mesmo, o segundo traço da linguagem hipermídia está na sua capacidade de armazenar informaçãoe, por meio da interação do receptor, transmutar-se em incontáveis versões virtuais que vão brotando na medida mesma em que o receptor se coloca em posição de co-autor (SANTAELLA, 2004, p.48-49).

E essa coautoria só é possível devido à não linearidade permitida pela não sequência, pelo multidimensional que possibilita a hipertextualidade. O hipertexto fragmenta-se em unidades ou módulos de informação e se compõe em partes ou fragmentos de textos.

Nós e nexos associativos são os tijolos básicos de sua construção. Os nós são as unidades básicas de informação em um hipertexto. Nós de informação também chamados de molduras, consistem em geral daquilo que cabe em uma tela. Cada vez menos os hiperdocumentos estão constituídos apenas de texto verbal, mas estão integrados em tecnologias que são capazes de produzir e disponibilizar som, fala, ruído, gráficos, desenhos, fotos, vídeos etc.

Segundo Lévy (1993, p.33), o hipertexto não exclui de forma alguma a dimensão audiovisual, definindo que a imagem e o som ao entrar no espaço interativo adquirem um estatuto de quase-textos. O autor define hipertexto como um texto em formato digital, "reconfigurável e fluído. Ele é composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela" (LÉVY, 1999, p.27).

Ou seja, além dos nós, a construção hipermidiática passa por "nexos e conexões" (SANTAELLA, 2004, p.49). Assim como um texto em um livro impresso, por exemplo, se estabelece em capítulos, a hipermídia tem um sistema de conexão que lhe é particular. Esse sistema permite ao leitor, navegador, coautor, transitar pelos documentos estabelecendo conexões, indo de um nó para outro. Santaella contextualiza que "Um nó pode ser um capítulo, uma seção, uma tabela, uma nota de rodapé, uma coerografia imagética, um vídeo, ou qualquer outra subestrutura do documento" (p.49).

O fato é que hoje o vídeo não é pensado isoladamente, ele passa a integrar um contexto hipermediático, e isso acontece tanto na sua utilização em sala de aula quanto quando disposto virtualmente. São conexões que se estabelecem e trazem diferentes possibilidades de linguagem, no entanto, o que muda são as interatividades permitidas. Entende-se que o receptor que é ativo, produz, compartilha pode intervir e construir novas ramificações e significados ao vídeo inicial que recebeu de forma virtual. A navegação é importante para as narrativas da hipermídia, justamente pela questão de usabilidade. Entende-se também que o vídeo assistido em sala de aula, por exemplo, vai permitir diferentes conexões com outras mídias (ver contexto transmídia p.141).

A hipermídia pode ser considerada, portanto, como uma forma de navegar em diferentes conteúdos pela internet, com um objetivo definido que pode ser modificado com um roteiro que pode ser oferecido, ou mesmo definido pela interface. É uma forma de criar caminhos em uma árvore de conteúdos que possuem ramificações em rede. Já o hipertexto é a construção do universo a partir do textual, onde o leitor, hoje considerado por Santaella (2004) como leitor imersivo,<sup>7</sup> passa a fazer conexões em meios a conteúdos dispersos, tendo a possibilidade de a partir de seus conhecimentos empíricos e científicos fazer conexões.

Passa-se neste momento, portanto, por uma transformação da técnica de produção e reprodução de linguagens que influenciam o próprio hábito de aquisição de informação e conseqüentemente na forma de aprendizagem. A produção, a remixagem e a transmissão de informações coexistem em textos<sup>8</sup> impressos, eletrônicos, digitais presencialmente ou a distância.

Embora não possa ter uma conversação direta com as mídias clássicas, consideradas massivas, como, por exemplo, o livro, o vídeo, o áudio (SILVA, 2012), já se pode estabelecer conexões com as mídias dispostas em rede, as mídias pós-massivas. Segundo Weber e Santos (2013, p.180-181), por meio das mídias pós-massivas

---

<sup>7</sup> "Trata-se, de fato, de um leitor, na medida que se entenda a palavra "leitor" como designado aquele que desenvolve determinadas disposições e competências que o habilitam para a recepção e resposta à densa floresta de signos em que o crescimento das mídias vem convertendo o mundo. É, no entanto, um tipo especial de leitor, o imersivo, quer dizer, aquele que navega através de dados informacionais híbridos – sonoros, visuais, textuais – que são próprios da hipermídia [...]". (SANTAELLA, 2004 p.47).

<sup>8</sup> O termo texto está sendo utilizado na presente pesquisa não apenas como o texto linguístico, mas de forma mais ampla em sentido semiótico em que abrange diferentes signos linguísticos.

o estudante estimula habilidades metacognitivas necessárias à tomada de decisão, seleção de informações num movimento de auto-regulação de sua aprendizagem, numa interatividade que possibilita a intervenção do outro (compreendendo também os artefatos culturais com esse outro) na própria formação, por meio de sentidos negociados a partir do que Vygotsky (2007) denomina de zona de desenvolvimento proximal.

Dessa forma, busca-se aproximar também as modalidades educativas presenciais e a distância, ambas estão conectadas em um único fazer educacional. A principal característica desta linguagem midiaticizada para aprendizagem vem a ser então, a possibilidade de compartilhamento e a interação. Entende-se que a mobilidade também é um fator importante neste contexto, mas o estudo desta tese não está sendo direcionado necessariamente para dispositivos móveis.

### 3.3 LINGUAGEM MUDIATIZADA PARA APRENDIZAGEM – CARACTERÍSTICAS DO VÍDEO

Primeiramente, é importante contextualizar sobre a importância das características apresentadas pelo vídeo visto que é inegável seu alcance e sua acessibilidade. Perceber a importância desta mídia não significa negar o poder das outras. Também não se trata de fazer uma distinção entre elas já que estão cada vez mais integradas, embora se apresentem com características diferentes. Igualmente, parece não haver mais dúvida sobre o seu alcance, tanto quando dados estatísticos apresentam que 98% dos lares brasileiros possuem televisão em casa, como pelos dados apresentados pelos acessos em sites que disponibilizam vídeos na rede.

A televisão ainda é o veículo preferido dos brasileiros, conforme relatado pela Pesquisa Brasileira de Mídia 2014 – Hábitos de consumo de mídia pela população brasileira, divulgada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. O meio foi escolhido por 76,4% dos entrevistados, enquanto o segundo colocado, a internet, teve 13,1% das respostas. Além disso, o estudo apontou o grande alcance da televisão: apenas 3% dos entrevistados declararam não ter o hábito de consumir este meio (MELO, 2014).

O vídeo alia imagem e som atingindo um número maior de sentidos. Possibilita uma compreensão imediata dos fatos. Segundo Ferrés (1998) e Carneiro (2002), o audiovisual é síntese, combina as linguagens do cinema, do teatro, do rádio e da computação gráfica.

É um discurso impuro que reprocessa formas de expressão colocadas em circulação por outros meios, atribuindo-lhes novos valores. Sua especificidade está na síntese dessas contribuições. A linguagem audiovisual é fenômeno cultural decorrente do desenvolvimento de técnicas e meios de expressão, pressões socioeconômicas e demandas estéticas de uma época ou um lugar.

Para Machado, isso quer dizer que a programação de tv, mesmo a de caráter narrativo, "não pode ser linear, progressiva, com efeitos de continuidade rigidamente amarrados como no cinema, se não o espectador perderá o fio da meada cada vez que a sua atenção se desviar da pequena tela" (1995, p.52) E afirma que os melhores resultados estão numa programação do tipo recorrente, circular, que reitera ideias e sensações a cada novo plano, em que se assume a dispersão, estruturando sua programação em "painéis fragmentários e híbridos, como nas colagens pictóricas ou nas revistas de variedades" (p.52).

O que se observa é que na linguagem audiovisual que vem sendo utilizada para produção de vídeos com fins educativos prevalece o método tradicional de ensino expositivo. É importante esclarecer que está se falando de duas possibilidades de vídeos, os primeiros que são produzidos para esses fins, que, segundo Carneiro (2002), têm ficado a cargo na maioria das vezes de profissionais de comunicação sem a interação com os educadores ou pedagogos, e os vídeos que são selecionados da tv aberta, e encontram-se vídeos bons nesse sentido, mas muitas vezes estes não são trabalhados, explorados de forma corretas pelos professores quando levados para sala de aula.

No ensino a distância, nos últimos anos a teleconferência tem sido uma das formas formas audiovisuais mais utilizada, que é, sobretudo, caracterizada pela exposição. O que pode se observar é um afastamento da linguagem audiovisual proposta acima por Machado. Para Carneiro (2002), durante muito tempo as críticas mais frequentes a programas utilizados para fins educativos vêm a ser a redução de simples veículo de discurso professoral e não a exploração das possibilidades expressivas do audiovisual. Da mesma forma pontua Jacquinot (1977), sobre as aulas gravadas que se enquadram no modelo clássico de filme pedagógico e ignoram a formulação audiovisual.

Entende-se que o vídeo hoje está inserido na categoria exposta por Ferrés, que o intitula como vídeo interativo, ou seja, que permitem interação, para o que as informações devem ser oferecidas progressivamente, "*siempre em función del nivel de comprensión y de lacapacidad de aprendizaje de cada alumno*" (FERRÉS 1988, p.41).

Ou seja, em termos de linguagem as obras encontram-se cada vez mais abertas, e interconectadas, mas o vídeo, por exemplo, não deixa de ser vídeo. Daí porque faz-se necessária uma categorização para que se possam identificar suas características, vantagens, desvantagens relativas à utilização, ou até mesmo para entender como o vídeo pode compor com outras mídias. Para produzir ou selecionar vídeos, é importante levar em conta a formatação das linguagens, o que significa entender o contexto em que o audiovisual opera, para além de aspectos técnicos e estéticos.

Segundo Machado (2000), nenhuma teoria de gênero foi especificamente trabalhada para o audiovisual, ocorre, sim, uma apropriação das teorias do gênero escritas para literatura. Aliás, autores como Blanchot (1959), Barthes (1988) e Derrida (1980) questionam a existência de um gênero puro, alegando que, ao penetrar no interior de uma obra, ela pode se mostrar de diferentes formas, pois são individuais e, portanto, difícil de classificá-las. Machado acompanha o pensamento desses autores quando afirma:

Para complicar, sabemos que as obras realmente fundantes produzidas em nosso século não se encaixam facilmente nas rubricas velhas e canônicas e quanto mais avançamos na direção do futuro, mais o hibridismo se mostra como a própria condição estrutural dos produtos culturais (MACHADO, 2000, p. 68).

Mas ao mesmo tempo o autor entende que, por mais que se tente negar a existência de um gênero, opera-se em uma categoria maior, que é a própria literatura, no caso do exemplo acima. E isso também pode ser notado quanto ao audiovisual. O conceito de gênero de Bakhtin é, para Machado, o que mais se apropria às obras de nosso tempo, embora não tenha se dirigido exatamente ao audiovisual contemporâneo.

Gênero é uma força aglutinadora e estabilizadora dentro de uma determinada linguagem, um certo modo de organizar ideias, meios e recursos expressivos, suficientemente estratificados numa certa cultura, de modo a garantir a comunicabilidade dos produtos e a continuidade dessa forma junto às comunidades futuras. Num certo sentido, é o gênero que orienta todo o uso da linguagem, no âmbito de um determinado meio, pois é nele que se manifestam as tendências expressivas mais estáveis e mais organizadas da evolução de um meio acumuladas ao longo de várias gerações de enunciadores. Mas não se deve extrair daí uma conclusão de que o gênero é necessariamente conservador. [...] O gênero é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida (BAKHTIN *apud* MACHADO, 2000, p.68-69).

A televisão e agora as informações audiovisuais, os vídeos distribuídos no ciberespaço abrangem um conjunto bastante vasto de eventos audiovisuais, que podem ser intitulados de enunciados.

A rigor pode-se dizer que cada enunciado concreto é uma singularidade que se apresenta de forma única, mas foi produzido dentro de uma certa esfera de intencionalidades, sob a égide de uma certa economia, com vistas a abarcar um certo campo de acontecimentos, atingir um certo segmento de telespectadores e assim por diante (MACHADO, 2000, p.70).

Esses enunciados podem ser entendidos como programas, vinhetas, reportagens, documentários, telenovelas em seus blocos, spots publicitários e uma infinidade de outros produtos. E isso implica a forma como se dirigem os elementos dos códigos audiovisuais. Para Machado (2000), existem modos de se organizar esses elementos de acordo com as intenções definidas, de maneira que os enunciados possam ser codificados e decodificados "de forma relativamente estável por uma comunidade de produtores e espectadores até certo ponto definida. [...] esses modos de trabalhar a matéria televisual – podem ser chamados de gêneros" (p.68).

Mesmo se apresentem de formas heterogêneas e passíveis de sofrer modificação, faz-se necessário estabelecer os gêneros para que se possa pensar o audiovisual em termos de utilização e mais ainda de produção. Ou seja, na educação, utilizado para aprendizagem estabelecem-se critérios de intencionalidades, que podem estar explícitos ou não na obra.

Para Ferrés (1998), o audiovisual educacional ainda é abordado por uma perspectiva técnica, sendo reduzido aos meios, embora este necessite da interação de diversos elementos expressivos. Para o autor, "o bom audiovisual é, então uma linguagem de síntese" (p.130). E aponta que uma adequada formação audiovisual como linguagem específica deve levar em consideração três dimensões: a instrumental, a funcional e a do projeto audiovisual (p.131).

A instrumental, que consiste no conhecimento dos diversos recursos formais que compõem este tipo de expressão [...] A funcional que consiste na capacidade de discernir a função que cada recurso cumpre em um momento determinado [...] A do projeto audiovisual, que consiste no conhecimento do audiovisual como linguagem de síntese (p.131).

A divisão feita por Machado comporta tais dimensões e se estabelece em: formas fundadas no diálogo, narrativas seriadas, telejornal, as transmissões ao vivo, poesia televisual, videoclipe e outras formas musicais. Na sequência, em item específico, faz-se a descrição dos gêneros que são utilizados ou se relacionam ao campo da educação e comunicação e inclui-se o gênero documentário, que não foi mencionado na divisão de Machado (2000).

Neste estudo, esses gêneros estão inseridos em categorias maiores que trazem uma classificação quanto à semelhança da natureza estrutural que apresentam em termos audiovisuais. Em complemento, segue-se a divisão de categorias realizada por Marques de Melo (1985), embora sua proposta tenha sido idealizada para veículos impressos. Essa classificação divide-se em: informativo, interpretativo, opinativo; o autor ainda traz uma quarta categoria intitulada de diversional, que não será utilizada nesta tese, por se entender que ela não contempla os vídeos para fins educativos.

Essas categorias adaptadas à mídia audiovisual com fins educativos têm a seguinte conformação:

1. Informativo – responde às perguntas básicas do *lead*: o que, como, quando, onde, por quê. Não se aprofunda no conteúdo, contém apenas informações básicas. Apenas informa.
2. Interpretativo – contextualiza o fato, traz vários lados sobre um mesmo assunto.
3. Opinativo – expressa claramente a opinião de alguém sobre um determinado fato ou assunto.

Note-se que esses gêneros ainda podem ser divididos em diferentes formatos. Segundo Aronchi de Souza (2004, p.46) "[...] o termo formato é nomenclatura própria do meio (também utilizada por outros veículos, como o rádio) para identificar a forma e o tipo da produção de um gênero de programa de televisão".

Os formatos no gênero telejornal são as formas de se trabalhar o conteúdo da notícia, no documentário são os modos de se trabalhar os temas (nomenclatura abaixo exposta baseada em Nichols 2005). Nos programas de entrevista e de debate são as modalidades dos programas

Quadro 7 - Gêneros audiovisuais e o processo de aprendizagem

Área da Educação e Comunicação		
Categoria	Gênero	Formato/
Informativo	Telejornal/vídeo jornal	Nota coberta Nota ao vivo Ao vivo Stand-up Reportagem
Interpretativo	Documentário	Poético Expositivo Observativo Participativo Reflexivo Performático (NICHOLS, 2005)
Opinativo	Debate Entrevista Monólogo	Mesa redonda

Fonte: O autor

Por evidente, na área da educação e comunicação, todos os vídeos são produzidos para fins educativos e devem priorizar em sua composição, a informação e o entretenimento. Esses são gêneros audiovisuais que independente da temática trabalhada, da disciplina envolvida, apresentam características, intencionalidades como natureza de linguagem.

Para se produzir vídeos para serem utilizados no contexto educativo, é preciso atender às exigências de formulação imagética e textual, ir além dos códigos audiovisuais e estabelecer os objetivos educativos para que se possa superar a mera transmissão de conteúdo por meio de uma mídia e, assim, contribuir de maneira efetiva para a aprendizagem. Resumidamente isso envolve: a finalidade, o estilo, a categoria, o gênero, o formato, o conteúdo. Para Tornero (1994), a produção de um vídeo educativo não difere da produção de um programa de televisão, mas diz que para se evitar a "verticalidade" deve-se colocar em prática a experimentação para uma aprendizagem dinâmica e contextualizada.

### 3.3.1 Os gêneros audiovisuais

#### 3.3.1.1 Telejornal

O telejornal é um gênero jornalístico que se caracteriza principalmente por ser factual. Um telejornal é composto por notícias de fatos que aconteceram no dia,

embora também apresente notícias intituladas de "gaveta", ou seja, que não são factuais.

Machado (2000) afirma que para compreender como funciona um telejornal como um gênero jornalístico é preciso ir além das análises de conteúdo que estão relacionadas a políticas e pode ser "lido" de formas diferentes por diversas comunidades. Isso quer dizer que "[...] a significação no telejornal é função do contexto cognitivo ou sociocultural do processo de interpretação, razão por que ela sempre transborda de qualquer intenção" (MACHADO, 2000, p.100). Ou seja, se realmente se quer entender como funciona um telejornal é preciso entender sua forma significante.

Os recursos de linguagem utilizados pelos telejornais ao longo da história passaram por mudanças tecnológicas e de linguagem. Em um primeiro momento, nas primeiras transmissões, o que valia era a imagem que era narrada pela figura de um apresentador em um cenário com imagens desenhadas ao fundo. O telejornal durava o quanto durassem as imagens.

O telejornalismo apresenta como uma de suas principais características a coloquialidade, justamente por atingir um grande número de pessoas. Tem tom de conversa e simula um contato pessoal com o receptor. Eles falam diretamente ao telespectador causando certa relação de intimidade. Tem estrutura sintática direta, utiliza frases curtas de fácil compreensão.

A notícia apresentada em um telejornal no formato de uma reportagem, por exemplo, envolve inúmeras vozes. Começa pelo apresentador, que introduz a notícia na cabeça de matéria<sup>9</sup>, e seguidamente vem uma série de fragmentações textuais que vão compor o todo da reportagem. Segundo Machado (2000), essa notícia envolve vários enunciadores que lhe dão diferentes entonações em múltiplos níveis de dramaticidade. E afirma: "Aliás, talvez não exista na televisão um gênero tão rigidamente codificado como o telejornal." (p.104).

---

<sup>9</sup> Uma reportagem de televisão normalmente começa pela cabeça de matéria que é o texto falado pelo apresentador que contextualiza o fato. Uma reportagem ainda é composta por off, sonora, passagem e nota retorno.

Off- texto que é narrado pelo repórter e coberto por imagens

Passagem-momento em que o repórter aparece na tela para acrescentar alguma informação sobre o fato.

Sonora – corresponde a um fragmento de entrevista realizado com algum personagem da reportagem.

O telejornal é um gênero resumido e preciso, tem uma redação enxuta. Deve trazer o máximo de informação em um curto período de tempo. Consiste em tomadas de primeiro-plano, enfocando pessoas que falam diretamente para a câmera. Esses apresentadores e repórteres assumem um papel de mediação entre o fato ocorrido e a forma como que esse será passado ao telespectador.

Quando utilizado para educação, o gênero também é denominado vídeo-jornal caracterizado algumas vezes pelas teleaulas. Apresenta diferentes formatos – reportagens, notas – que não são factuais, mas que informam sobre determinado assunto. É o lugar onde acontecem atos de enunciação sobre determinado assunto. Esse gênero não é muito comum como forma de representação educativa ou de aprendizagem, mas se aproxima muito da forma como os receptores estão acostumados a receber diferentes informações em suas casas.

Sendo utilizado para fins educativos, o gênero tem de ser pensado em termos de linha editorial, que envolve o público-alvo e o conteúdo da informação que será transmitido. Ou seja, o gênero continua sendo informativo e necessita se situar em critérios de atualidade, embora não sofra o mesmo processo de rápido envelhecimento que um telejornal em televisão aberta.

O Telecurso 2.º grau, que foi desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho em conjunto com a Fiesp, transmitido inicialmente apenas pela Rede Globo, é um exemplo desse gênero. Tinha como objetivo atingir pessoas com mais de 21 anos que fossem realizar exame supletivo para certificação de ensino médio. Trata-se de um sistema de educação a distância que pode ser visto também em telepontos. Sua programação é distribuída para as tvs educativas. O programa foi pioneiro na educação supletiva a distância no Brasil, embora transmitido abertamente.

### 3.3.1.2 Entrevista e debate

As formas ancoradas no diálogo estão sendo entendidas como os gêneros audiovisuais que assumem formas discursivas e dialógicas. São os programas de entrevista, de debate ou monólogos na tela, são conduzidos por apresentadores de televisão, entrevistadores que debatem, ou entrevistam representantes da sociedade para dar sua opinião sobre assuntos diversos. Neste caso entende-se que esse papel também pode ser desempenho por um professor.

Para Machado (2000), os gêneros fundados no diálogo existem desde a Grécia antiga, principalmente a partir do método socrático, cujo procedimento consistia em o filósofo colocar as pessoas umas diante das outras e instigar o debate. Segundo Machado, "Atento sobretudo às oposições e contradições, ele conduzia os debatedores a encara as questões sobre todos os ângulos, mas sem jamais propor um caminho ou induzir uma conclusão final" (p.73).

Na televisão aberta os programas de entrevista ou debate aparecem com muita frequência por exigirem pouca produção e por ocuparem tempo significativo de uma grade de programação. Ou seja, são programas que podem ser considerados baratos e fáceis de produzir. Esse gênero audiovisual remonta aos primórdios da televisão, que foi fundada na oralidade.

Pode-se afirmar que o que torna um programa de entrevista atrativo é a qualidade do seu referencial de perguntas e a postura do apresentador, que é mais do que um simples questionador dos fatos. Para York (1998, p.91), "A entrevista é uma arte cujas regras devem ser cuidadosamente definidas de acordo com o objetivo que você deseja alcançar. Ela é muito mais do que uma sequência de perguntas rotineiras que pouco variam seja qual for o assunto."

O programa de debate pode ser definido por estes aspectos: "A característica principal do gênero é o número de entrevistados e entrevistadores. Podem aparecer no vídeo mais de um entrevistador e convidados que também atuam como comentarista." (ARONCHI DE SOUZA, 2004, p.143).

O que classifica um gênero jornalístico como entrevista ou debate é permitir que o receptor conheça opiniões, ideias, pensamentos de personagens que têm algo relevante a dizer.

Esse gênero audiovisual é muito utilizado para fins educativos quando se quer mostrar a opinião de um especialista sobre determinado assunto. Também utilizado na educação a distância quando há encerramento de unidades ou módulos. Para um entrevista ou um debate de qualidade, é importante que se levante o maior número de informações sobre o tema ou pessoa que irá se entrevistar e que se tenha claro os objetivos que se pretende alcançar. As perguntas devem ser específicas para não resultarem em respostas maçantes.

Esse gênero pode ser realizado em estúdio ou locação externa e ser ao vivo ou gravado.

### 3.3.1.3 Documentário

As primeiras projeções cinematográficas aparecem como uma forma de representação marcada pela fragmentação e pela descontinuidade. Em um primeiro momento o que valia era apenas a captação e a projeção da imagem movimento, sem interessar exatamente a composição imagética distribuída em planos, movimentos e enquadramento.

O gênero documentário pode ser considerado um dos pioneiros das exibições cinematográficas. As primeiras cenas exibidas eram referentes ao cotidiano e se caracterizavam pela ausência de uma gramática audiovisual, o que valia era a simples captação da imagem movimento. Os filmes realizados pelos irmãos Louis e Auguste Lumière, da saída dos operários da fábrica ou da chegada do trem à estação<sup>10</sup>, podem ser considerados os primeiros documentários da história, embora não tenham sido intitulados dessa forma à época. Uma das características mais marcantes desses filmes é, sem dúvida, a forte impressão de realidade que ocasionavam.

A expressão documentária data de 1926, embora nesse primeiro momento tenha sido utilizada como adjetivo. A nomenclatura foi usada por Grierson, fundador do movimento documentarista britânico que publicou um texto sobre o filme *Moana* (1926), de Robert Flaherty. O termo foi usado pela primeira vez da seguinte forma: "*Of course Moana, being a visual account of events in the daily life of a Polynesian youth and his family, has documentar value.*" (GRIERSON, 1926 *apud* PENAFRIA, 2004, p.25).

O conceito de documentário vem sofrendo questionamentos por parte de teóricos e realizadores ao longo da história. De um lado, existe uma corrente que prega o mínimo de intervenção ao gênero, na captação da realidade tal como ela é, buscando um grau zero de intervenção (RAMOS, 2001) e, de outro, há produtores e diretores que entendem o documentário como uma renovação para um cinema de não ficção que permite a reconstituição, a encenação e diferentes recursos de linguagem.

O fato é que uma definição do que vem a ser exatamente o documentário é extremamente delicada, justamente por não haver uma única definição e sim, estilos

---

<sup>10</sup> *La Sortie de l'usine Lumière à Lyon* (A Saída da Fábrica Lumière em Lyon). "L'Arrivée d'un train en gare de la Ciotat" (*Chegada de um Comboio à Estação da Ciotat*).

documentais que são marcados de acordo com épocas e temáticas sociais abordadas em suas narrativas.

O gênero documentário sempre teve temáticas variadas que buscavam, estar ligadas ao realismo. Segundo a "World Union of Documentary (1948), "por filme documentário entende-se qualquer método que imprime no celuloide qualquer aspecto da realidade interpretada, seja fotografando-a de verdade, seja por meio de uma honesta e justificável reconstrução, de maneira a um apelo à razão ou ao sentimento, com a intenção de estimular e de ampliar o desejo de saber e com sinceridade problemas na esfera da economia, da acultura e das relações humanas (SOUZA, 2002, p.29).

Mas, ao mesmo tempo, o documentário é um gênero como outro qualquer e dessa forma possui características próprias que foram estabelecidas em modos de representação documentária, segundo Nichols (2005), em: expositivo, observativo, participativo, reflexivo, performático e poético. Esses modos correspondem a diferentes momentos históricos na evolução da forma.

Na educação, torna-se importante registrar a utilização de filmes como recurso pedagógico nas experiências de Roquette-Pinto no Rio de Janeiro e Canuto Mendes em São Paulo. No início do século XX, o vínculo entre cinema e educação foi registrado a partir das reformas educacionais que ocorreram em 1920 em diversos estados brasileiros. Em 1937, no Estado Novo, foi criado o INCE (Instituto Nacional do Cinema Educativo) coordenado por Roquette-Pinto. Dessa época até 1960 foram produzidos cerca de 400 documentários sob a direção do cineasta Humberto Mauro.

O gênero documentário atualmente é muito utilizado na educação para ilustrar o contexto de diferentes temáticas que estão sendo trabalhadas pelos professores. Mais do que isso hoje a linguagem do webdocumental permite disponibilizar o máximo possível de informações ampliando as possibilidades de estruturas narrativas.

Nos últimos anos o documentário tem uma intensa produção que se caracteriza por forte hibridação dos processos estéticos e das formas permitidos principalmente pela integração dos aspectos técnicos. A não linearidade, subtítulos e hiperlinks interativos trazem novas possibilidades para o gênero em formatos digitais.

Após o estudo de diferentes autores que contextualizam estes gêneros audiovisuais, é possível perceber que a construção do produto audiovisual se estabelece em técnicas narrativas de imagem e som. O desafio atual está na formação e capacitação de educadores para que a incorporação das mídias baseadas na interatividade, na convergência, contribuam para aprendizagens significativas.

Para Weber e Santos (2013, p.174), "Ter consciência do tipo de linguagem que nos constitui é condicionante para compreender como é possível mediar processos de aprendizagem ensino que contribuam para aquisição de conhecimento."

Defende-se a classificação de categorias, gêneros e formatos no campo da educação e comunicação como necessárias para a formação de professores, em uma conjuntura de instrumentos de trabalho para orientar a prática desses profissionais. Com a convergência, esses gêneros não deixam de existir, mas passam a se interconectar contaminando a linguagem de outros meios contribuindo, inclusive para o surgimento de outros gêneros.

### 3.4 O VÍDEO DIGITAL

Embora o vídeo possua uma linguagem específica, que é a linguagem audiovisual que apresenta características próprias, e tenha sido classificado em gêneros para melhor compreensão de sua estrutura, é inegável que hoje esta mídia não está isolada. Estamos diante de novos hábitos que foram introduzidos pelos meios interativos que possibilitam a conversa entre diferentes plataformas de mídia, em uma verdadeira simbiose transmidiática que perpassa por diferentes áreas, incluindo a educação. Nesse sentido,

A transmídia refere-se à passagem de conteúdos sógnicos de uma mídia para outras, compondo uma unidade complexa. No tempo em que vivemos, a consciência da linguagem que nos constitui é pré-requisito para se pensar as questões relativas à aprendizagem e à aquisição de conhecimento. Trata-se de um problema fundamental cuja compreensão deveria funcionar como guia para quaisquer projetos que visam adequar os processos educativos às condições cognitivas e comportamentais dos jovens na contemporaneidade (SANTAELLA, 2013, p.231).

A narrativa transmídia, storytelling cunhada por Jenkins (2009), permite a construção de uma mensagem por meio de diferentes plataformas de mídia. Entende-se por diferentes plataformas de mídia, por exemplo, o cinema, a internet, a televisão, os vídeo games e gadgets que possuem suas linguagens específicas. Ou seja, não é a mesma história, o mesmo conteúdo em diferentes plataformas, não é uma transposição, cada plataforma de mídia contribui com algo novo para narrativa principal.

Uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor- a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atrações de um parque de diversões (JENKINS, 2009, p.138).

Trata-se de um universo narrativo que se amplifica à medida que os usuários são convidados a fazer conexões diversas. Convidados, pois não é obrigatório, mas a partir do momento em que há identificação com essa construção, aumenta também o envolvimento do participante. O conteúdo pode ser remixado e não é linear, o que permite a realização de um percurso livre que estimula a leitura crítica e a participação criativa.

A narrativa transmídia vai possibilitar a integração de diversos textos, propiciando a construção de uma narrativa tão ampla que não cabe em uma única mídia. Nesse sentido, fica até mais simples entender que a cultura da convergência, como tratado anteriormente neste estudo, não é apenas a convergência de vários aparelhos em um só. É mais do que isso, é a construção de linguagens.

Em cada plataforma a experiência é única e permite a participação, o que transforma essa narrativa na nova estética da cultura participatória, convergente (JENKINS, 2009). Novas tecnologias midiáticas possibilitam que o mesmo conteúdo flua por canais diferentes. Para Jenkins (2009, p.49), a narrativa transmídia é a arte da criação de um universo, uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa das comunidades do conhecimento.

A participação interativa no ciberespaço faz com que quem participa se sinta parte integrante da narrativa. Lévy (1997, p.11) complementa ao dizer que no ciberespaço é que se encontram jovens com vontade de experimentar novas formas de comunicação diferente das oferecidas pelas mídias clássicas.

Contudo, apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos se quiser) se coordenem, cooperem alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários. (LÉVY, 1999, p.51).

Cada acesso é autônomo, cada mídia se finaliza em si e abre fluxos ao mesmo tempo. Não são redundantes e também não são exatamente complementares no

sentido de dependência, mas estimulam a construção de um determinado conhecimento. É essa possibilidade de circulação que enriquece e desenvolve a narrativa. Para Santaella (2013), com a narrativa transmídia há uma reformulação no ecossistema audiovisual, ao criar novas formas de envolvimento que englobam e expandem as antigas práticas de produção e consumo de conteúdo.

A obra de Jenkins (2009) trata, sobretudo, das questões ligadas ao entretenimento, mas já previa que esse era um comportamento que se daria no campo das práticas culturais e logo seria expandido para outras áreas como a educação. No contexto educativo, Santaella (2013, p.249) afirma que "[...] devem ser encontradas formas de produção de linguagem que promovam a reconfiguração da aprendizagem".

É necessário reafirmar que no ciberespaço o computador não pode ser visto apenas como ferramenta pelos educadores, mas como linguagem, para que a narrativa transmídia seja uma possibilidade de acelerar o processo de aprendizagem. Assim,

No ambiente escolar, a migração dos jovens estudantes pelos espaços caracterizados pela mobilidade, interatividade e a colaboração reforça a emergência de uma nova cultura baseada na participação dos alunos nos processos criativos das histórias (MASSAROLO; MESQUITA, 2014, p.36).

Gosciola e Versuti (2011) apresentam um estudo em que verifica como a narrativa transmídia se configura como sistema de narrativas integradas e complementares na comunicação e educação. Os autores relacionam quatro etapas que consideram como as principais para a transmídiação: partir de uma narrativa inicial; definir claramente as personagens, de primárias, secundárias até figurantes; multiplicar as tramas entre as novas mídias; e integrar as tramas e os meios de comunicação tentando a unicidade e coerência do trabalho.

Em outro estudo, Gosciola & Versuti (2014) verificaram o potencial ainda pouco explorado da linguagem transmidiática na educação, e afirmam que

Os professores imersos na cibercultura devem ter condições de se apropriarem destes conceitos de forma que os recursos tecnológicos sejam experienciados não apenas como mera ilustração do texto escrito, mas que sejam eles próprios, em suas características constitutivas elementos capazes de produzir e ampliar o conhecimento de forma significativa, ampliada e, sobretudo, colaborativa.

Esse é um processo de troca, que envolve muitas vias. A narrativa transmídia é multiplataforma, integra mídias em uma linguagem em constante construção. Essa convergência em uma narrativa transmidiática deriva e migra para novas formas de ensinar e aprender. A utilização da narrativa transmídia e suas formas de compartilhamento ainda estão em processo de desenvolvimento, não apenas em relação ao entretenimento, mas sobretudo com relação à educação. No entanto, pode e deve ser melhor explorada, pois enriquece a aprendizagem no contexto apresentado.

O importante neste momento é compreender os modos de articulação e transformação dos suportes existentes e suas linguagens, no qual a educação e a comunicação tem um lugar determinante no processo. O vídeo faz parte dessa mediação integrada, é sintético e convergente, deve apresentar palavras sublinhadas, hiperlinks, subtítulos informativos, fragmentação da narrativa. O vídeo digital possibilita que os usuários se sintam parte do processo, permitindo inclusive o contato entre os usuários. Consente assim outro nível de experiência, atualizado constantemente está em plena mutação. Trata-se de uma modalidade discursiva única e holística.

Assumindo o papel de mediador pedagógico, o professor utiliza esse vídeo de forma multidisciplinar. É necessário entender também que com o excesso de informações disponíveis ele passa a fazer o processo de filtragem de modo a utilizar o vídeo a partir da integração dos recursos multimídia.

O vídeo digital utilizado para aprendizagem encontra seu espaço não apenas pelas características enumeradas acima, mas pela combinação dessas características potencializadas pela ação do mediador pedagógico.

## CAPÍTULO 4

### PLANEJAMENTO DA PESQUISA – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 4.1 A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O campo da investigação em Educação vem passando por profundas renovações. Até pouco tempo fazer pesquisa neste campo significava utilizar quase unicamente a metodologia seguida no domínio das Ciências Naturais, que evidenciam métodos quantitativos. Estes, sem dúvida, trouxeram contributos ao desenvolvimento da investigação em Educação e possibilitaram mudanças neste campo. Porém, o relativismo do conhecimento conduziu a um posicionamento metodológico diferente para a interpretação da realidade social.

É a partir do final de 1960 que a investigação com metodologias qualitativas passa a ser utilizada em Educação. Mas foi a partir da década de 1970 que os investigadores educacionais passaram a manifestar interesse por essas estratégias e as agências estatais começaram subsidiar este tipo de investigação. Para Bogdan e Biklen (1994), são dois os motivos que propiciam a pesquisa qualitativa nesse período. O primeiro refere-se aos tumultos sociais da época, que indicava que não se sabia o suficiente sobre o modo como os alunos experimentavam a escola, o que necessitava de descrições esclarecedoras. E o segundo é que os métodos qualitativos ganhavam popularidade pelo reconhecimento dos excluídos sociais que passavam a ter voz, pois ficam mais presentes nas pesquisas.

Muitas das questões debatidas nos anos setenta permaneceram em discussão nos anos de 1980 e 1990. Os teóricos da educação ainda debatem sobre as diferenças entre as metodologias qualitativa e quantitativas. Bogdan e Biklen (1994, p.43) afirmam que "Permanecem de igual modo algumas tendências. Nos anos oitenta, o número de publicações para artigos qualitativos aumentou. Também na década de oitenta e presentemente, na de noventa, se verificou o aumento desta tendência."

O campo da investigação em Comunicação passou por renovações semelhantes, como mapeado por Santaella (2001, p.29) baseado em Lopes (1990):

década de 50, caracterizada por pesquisas funcionalistas baseadas em métodos quantitativos: de conteúdo, de audiência de efeito. Década de 60, caracterizada por pesquisas funcionalistas baseadas em métodos comparativos e de estudos de comunidades, na linha da comunicação e desenvolvimento. Nessa época começaram a surgir os primeiros estudos sobre a indústria

cultural baseado na Escola de Frankfurt. Década de 70, quando se deu o apogeu da influência dessa Escola sobre os estudos da comunicação no Brasil, ao mesmo tempo em que as pesquisas funcionalistas encontravam sua continuidade em estudos descritivos de comunicação nacional e internacional. Por fim, a década de 80, que se caracterizou pelas pesquisas funcionalistas sobre aspectos da produção e circulação da comunicação, por estudos críticos de modelos teóricos e busca de uma teoria e metodologia latino-americanas; caracterizou-se ainda pela politização das pesquisas sobre a influência de Gramsci, pelas metodologias qualitativas e por temáticas como novas tecnologias, transnacionalização da cultura e comunicação popular.

Observa-se, portanto, que nas áreas científicas da Educação e da Comunicação os modelos positivistas não se apresentam suficientes para as questões que buscam contribuir com a compreensão de um fenômeno, pois considera-se que os fenômenos passam a operar em diferentes domínios: político, social, cultural etc. Nestes domínios os indivíduos interagem, interpretam e constroem sentidos.

A interpretação assume, portanto, um papel central neste caso. Nas Ciências da Educação e da Comunicação num processo de investigação do tipo qualitativa os investigadores não são passivos, o investigador se insere na cena investigada na busca de significados.

Não é possível fazer generalizações do tipo causa e efeito nem mesmo trabalhar apenas com dados estatísticos. É preciso a compreensão do sujeito por meio do contato com os indivíduos em seus ambientes naturais. Nesse sentido, é que se toma como posicionamento metodológico o Interpretacionismo, que considera a vida humana como uma atividade interativa e interpretativa que se dá pelo contato com pessoas. Os procedimentos metodológicos adotados consideram que esta é uma pesquisa de natureza qualitativa.

## 4.2 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

No campo das Ciências Sociais a pesquisa qualitativa assume diferentes significados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16),

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que ocupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa rico em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a se investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A investigação qualitativa possui um conjunto de particularidades que "[...] permitem revelar dimensões que não são diretamente visíveis mediante abordagens quantitativas, como a diversidade das práticas sociais, [...] Elas revelam dinâmicas, ambivalências e diversidades, permanências e dinâmicas, detalhes e sinais tênues" (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p19).

Santaella afirma que o século XIX nos legou a ideia de que ciência é "corpo organizado e sistematizado do conhecimento" e defende, fundamentada em Pierce, uma visão da ciência que se faz "por pesquisadores vivos, a ciência como fruto da busca concreta de um grupo real de pessoas vivas, caracterizando-se, desse modo, como algo em permanente metabolismo e crescimento" (SANTAELLA, 2001, p.103).

Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) estabelecem cinco características da investigação qualitativa, embora observem que nem todos os estudos ditos qualitativos contemplem essas características com igual expressão, mas em diferentes graus. Enumeram-se a seguir as características expostas pelos autores:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Godoy (1995, p.62) aponta a existência de muita diversidade nas pesquisas qualitativas e relaciona algumas características, muito próximas das expostas acima, para facilitar a identificação de uma pesquisa qualitativa:

1. O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental.
2. O carácter descritivo.
3. O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida como preocupação do investigador.
4. Enfoque indutivo.

Seguindo os pressupostos teóricos apontados por Bogdan e Biklen (1994), que elaboram um estudo sobre a pesquisa em educação na vertente qualitativa, apresentam-se a entrevista em profundidade e a observação participante como duas das estratégias mais representativas de se fazer pesquisa nesta área.

### 4.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em dois diferentes contextos. Contexto de ensino presencial e de ensino a distância. No que se refere ao ensino presencial, escolheu-se uma instituição de grande porte na cidade de Curitiba. A referida instituição de ensino foi fundada em 1959, possui 68 cursos de graduação e 15 de *strictus sensu* que estão divididos em nove Escolas. Em 2012, as unidades acadêmicas dessa instituição foram reorganizadas em Escolas substituindo os antigos Centros Universitários. Na prática esta é uma forma de buscar a integração de conteúdos e atividades entre os cursos que a Escola abriga.

A universidade onde se desenvolveu a pesquisa oferta educação presencial, semipresencial e a distância buscando consolidar uma trajetória de inovação por meio de programas e cursos que possibilitem a flexibilização. Nos anos de 2012 e de 2013 foram feitas mudanças no projeto pedagógico institucional e nos projetos pedagógicos dos cursos que passaram a prever disciplinas no contexto on-line. A proposta inicial é para que cada semestre letivo conte com pelo menos uma disciplina que seja ofertada neste contexto.

No que se refere à educação a distância a opção recaiu na Universidade Aberta de Portugal (UAB Portugal), dado o conhecimento que se detinha desta instituição e da diversidade de graduações oferecida, tendo por base um modelo pedagógico virtual por meio do qual os cursos funcionam integralmente a distância. Essa parte da pesquisa realizada em Lisboa, Portugal foi financiada por bolsa de estudo da CAPES. O modelo se assenta na utilização da plataforma virtual Moodle. As informações que o aluno precisa para conduzir sua aprendizagem acontecem preferencialmente de modo assíncrono, está integrada na plataforma de e-learning, inclusive os vídeos.

O atual Modelo Pedagógico da UAb (PEREIRA *et al.*, 2007) decorre da transição de uma abordagem industrial do ensino a distância para uma abordagem focada no desenvolvimento de competências, baseada totalmente nas atuais tecnologias da informação e comunicação. Esse modelo assenta-se em quatro grandes princípios: aprendizagem centrada no estudante, flexibilidade, interação e inclusão digital, visando fazer frente aos novos desafios que se colocam à educação e à educação a distância em particular (AMANTE, 2012).

A Universidade Aberta de Portugal foi fundada em dezembro de 1988, e é a única instituição pública de Ensino Universitário a Distância existente em Portugal. A UAB oferece formação superior (licenciaturas, mestrados e doutorados) e cursos de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Partindo do objetivo especificamente definido nesta pesquisa, adotou-se como procedimento inicial a investigação sobre a utilização de vídeos no contexto presencial e a distância. Observaram-se características de emissão, recepção, meios e linguagens que compõem esta mediação.

#### 4.4 FONTES DE DADOS - SELEÇÃO DOS INFORMANTES E SELEÇÃO DOS VÍDEOS

Elegeram-se como fontes de dados na pesquisa de campo: 16 professores, 26 alunos e um conjunto de documentos em vídeo. Entrevistaram-se, ainda, alguns profissionais que, dado o seu conhecimento das Instituições, foram considerados bons informantes para complementar a recolha de dados desta pesquisa.

De acordo com a investigação realizada, foram selecionadas as Escolas de Comunicação e Artes, Escola de Arquitetura e Design e Escola de Negócios para investigar como se dá a utilização de vídeos no contexto presencial. Essa escolha baseou-se na constatação de que os professores que lecionam nessas escolas já trabalharam ou têm algum tipo de formação para utilização destas mídias, apresentando, portanto, um perfil mais crítico em suas seleções e produções.

Para fazer o levantamento dos professores que utilizam mídias audiovisuais, designadamente vídeos em contextos de aprendizagem presencial na instituição particular em Curitiba, foram feitas três entrevistas com os diretores de três cursos da instituição para que eles indicassem os professores que trabalham com estes tipos de mídia. Buscaram-se também professores que transitam em diferentes cursos nas Escolas selecionadas.

Quanto aos alunos, foram selecionados nas mesmas Escolas, totalizando três grupos. Os alunos que participaram da pesquisa foram previamente convidados para fazer parte do corpus do estudo, assim se disponibilizaram a participar voluntariamente da pesquisa. Considera-se que os alunos dessas escolas têm contato direto com as

produções desses tipos de mídia, portanto assumindo um perfil mais crítico em relação ao que assistem.

Foram realizadas entrevistas com professores portugueses que produzem mídias para o ensino on-line na Universidade Aberta – Portugal a, que é pioneira no ensino superior a distância e referência em produção audiovisuais, vídeos para educação.

Quanto aos Professores da Universidade Aberta de Portugal foram selecionados a partir da consulta feita à responsável da ACM (Área de Comunicação Multimédia), que nos permitiu identificar os docentes que usavam vídeos nas suas unidades curriculares e selecionar a partir dessa listagem. A escolha dos professores se deu com o intuito de verificar o uso dessas mídias em áreas científicas distintas.

Os vídeos selecionados como fontes de dados que foram apresentados durante o grupo focal, foram selecionados na plataforma Youtube, e em sites destinados à educação. Os critérios de escolha destas mídias foram estabelecidos da seguinte forma: elas deveriam apresentar diferentes gêneros audiovisuais (documentário, entrevista, debate) não ficcionais e deveriam conter argumentações ou opiniões de estudiosos e teóricos de cada área.

#### 4.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Levando em consideração a amostra, o perfil de sujeitos selecionados e o fato de ser uma pesquisa que investiga uma ação concreta, considera-se que o levantamento de dados por meio de análise de conteúdo de vídeos, entrevista semiestruturada, grupo focal, se mostra como mais adequado. Observa-se que a análise de conteúdo dos vídeos mencionada, refere-se a análise imagética e textual segundo critérios estabelecidos por Gomes (2008). Julga-se importante a diversidade de instrumentos de pesquisa, visto que cada uma dessas técnicas envolve processos que são válidos e ao mesmo tempo limitados; daí porque a diversidade de instrumentos se constitui em uma estratégia fundamental para validação deste estudo.

##### 4.5.1 Entrevista

Para Amado e Ferreira (2013), a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para se obter informações nos mais diversos campos. Segundo Duarte (2008), a entrevista se tornou uma

forma clássica de obtenção de dados em ciências sociais, com larga utilização pelas ciências da educação e da comunicação. O autor data seu surgimento metodológico na década de 1930 no âmbito da assistência social americana.

Na presente pesquisa utilizou-se a entrevista em profundidade, que é uma técnica qualitativa, que, conforme Duarte (2008), possibilita a exploração de um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las (ler sobre análise de conteúdo, p.158) e apresentá-las de forma estruturada.

Na definição de Duarte (2008), a entrevista em profundidade é uma técnica dinâmica e flexível, cuja aplicabilidade:

é útil para apreensão de uma realidade tanto para tratar de questões relacionadas ao íntimo do entrevistado, como para descrição e processos complexos nos quais esteve envolvido. É uma pseudo conversa realizada a partir de um quadro conceitual previamente caracterizado, que guarda similaridade, mas também diferenças com a entrevista jornalística. (p.64).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.17), a entrevista em profundidade também pode ser encontrada com diferentes nomenclaturas, e enumeram: "Por vezes, esse tipo de entrevista é designada por 'não-estruturada' (Maccoby e Maccoby, 1954) ou 'aberta' (Jahoda, Deutsch e Cook, 1951), 'não directiva' (Meltzer e Petras, 1970) ou, ainda, entrevista 'de estrutura flexível' (Whyte, 1979)".

Os autores acima mencionados definem que na investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas como estratégia dominante para recolha de dados ou em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em ambas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio entrevistado.

A utilização da entrevista em profundidade como recurso metodológico propicia a identificação de costumes diferenciados sobre a percepção de um determinado fenômeno, o que possibilita relacionar elementos para compreensão de uma determinada situação problema. No entanto, esta técnica não permite testar hipóteses, ou mesmo dar um tratamento estatístico às informações, pois não define a intensidade ou quantidade de um fenômeno.

As entrevistas podem ser classificadas quanto ao seu grau de estruturação em: estruturada, semiestruturada ou aberta. A entrevista estruturada apresenta questões precisamente formuladas, estabelecidas em um roteiro. As semiestruturadas são mais

flexíveis e apresentadas em forma de tópicos, mas permite respostas subjetivas. Nas entrevistas abertas, as questões não são predeterminadas, o que faz com que este tipo de entrevista se assemelhe a uma conversa.

Duarte (2008) traz um quadro no qual sintetiza os tipos de entrevista:

Quadro 8 - Modelo de tipologia em entrevista

Pesquisa	Questões	Entrevista	Modelo	Abordagem	Respostas
Qualitativa	Não-estruturadas	Aberta	Questão Central	Em profundidade	Indeterminadas
	Semiestruturadas	Semiaberta	Roteiro		
Quantitativa	Estruturadas	Fechada	Questionário	Linear	Previstas

Fonte: Duarte (2008, p.65)

Nas pesquisas em profundidade é importante que não se busque provar algo, porque esta técnica possui um caráter subjetivo. Por isso, as perguntas devem ser estruturadas de forma que não permitam respostas breves como "sim" ou "não", mas sim que o sujeito entrevistado tem suas histórias e vivências, o que também pode permitir aprofundamento e redimensionamento do que estava sendo questionado.

#### 4.5.2 Grupo focal

A entrevista do tipo grupo focal faz parte das abordagens qualitativas, visa perceber os aspectos valorativos e normativos que regem grupos particulares. Para Costa (2008, p.181), "São na verdade uma entrevista coletiva que busca identificar tendências."

O grupo focal deriva de trabalhos distintos que utilizam as relações coletivas como forma de acesso e construção do conhecimento. Para Costa (2008), o grupo focal, quando bem orientado, permite a reflexão sobre o essencial, sobre o sentido dos valores, vai além do necessário. Ou seja, por meio do grupo focal é possível observar motivações que regem julgamentos e avaliar a percepção das pessoas.

A origem desse tipo de entrevista está relacionada às Ciências Sociais, e é atribuída a Lazarsfeld e Merton, considerado seu idealizador por ter publicado o primeiro trabalho sobre o *Focus Group*.

Em relação a sua utilização, observa-se que na área de marketing, comunicação e educação tem crescido sua popularidade para identificação de coletividade existente em determinados grupos. Caracteriza-se por uma estrutura simples de organizar, e pode se tornar mais rico à medida que o investigador se familiariza com sua utilização.

O grupo focal se constitui, basicamente, pela reunião de um conjunto de pessoas, selecionadas segundo alguns critérios delimitados conforme o problema em estudo. O grupo é composto por indivíduos que possuem algumas características em comum e que os tornam aptos a discorrer e debater sobre o tema; por isso, é importante que os participantes tenham alguma vivência com o tema, para que sua contribuição seja feita a partir de experiências concretas e cotidianas. Gatti (2005, p.11) coloca que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

O seu objetivo central está ligado à identificação de percepções, atitudes de um determinado grupo a respeito de um assunto, produto ou atividade. Por meio da realização do grupo focal, é possível identificar a percepção do grupo sobre a realidade que o cerca, o que muitas vezes não é possível por meio de outras técnicas.

#### **4.5.3 Entrevista com professores**

Considerando a natureza desta pesquisa, entendeu-se que, para além da análise feita sobre vídeos, seria válido e oportuno recorrer à entrevista. Assim sendo optou-se, no caso dos professores, pela realização de entrevista individual com perguntas semiestruturadas, tendo por base o roteiro que a seguir se apresenta.

Quadro 9 - Roteiro base para entrevista semiestruturada com professores

continua

<p><b>PERGUNTAS PARA PESQUISA COM PROFESSORES</b></p> <p>NOME:</p> <p>CURSO:</p> <p>FORMAÇÃO:</p> <p>FORMAÇÃO EM DIDÁTICA ( ) sim ( ) não</p> <p>TEMPO DE MAGISTÉRIO:</p> <p>TEMPO NA INSTITUIÇÃO:</p> <p>1. O Senhor sabe, ou já ouviu falar sobre recursos educacionais abertos?</p>
<p><b><i>"Recursos Educacionais Abertos são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento."</i></b> (UNESCO, 2011).</p>
<p>1.1. Conhecendo o conceito de REAs, que tipos de recursos o senhor já utilizou, ou utiliza com mais frequência em suas aulas?</p> <p>1.2. O senhor (a) usa as mídias audiovisuais com frequência em suas aulas? Quantas vezes no semestre? E vídeos, o senhor utiliza em suas aulas?</p> <p>(Que mídias? Vídeos? Powerpoints?) Será capaz de dizer quantas vezes usou vídeo este último semestre?</p> <p>2. O senhor(a) já apresentou REAs do tipo vídeos em formatos de documentário, entrevista e debate? Por que escolheu esses formatos?</p> <p>Que formatos de vídeos o Senhor costuma apresentar?</p> <p>2.1. Por que escolheu esses formatos?</p> <p>2.2. Por que o senhor resolveu usar esses vídeos?</p> <p>3. Como os alunos recebem essas aulas com um recurso pedagógico alternativo, como, por exemplo, vídeo? (REAs do tipo vídeo)</p> <p>3.1. Quais reações o senhor percebe nos estudantes?</p> <p>3.2. O Senhor acha que para os estudantes utilizar vídeos é algo normal, ou ainda surge como novidade?</p> <p>4. Encontra facilmente vídeos sobre os temas que procura? Pode dar exemplos? Que temas é mais difícil encontrar? Onde os encontra?</p> <p>5. Há eficácia no aprendizado dos alunos por meio de vídeos?</p> <p>Considera que usar mídias audiovisuais contribui para a eficácia no aprendizado? Por quê? Como avalia isso?</p> <p>5.1. Em sua opinião, mesmo que não sejam evidentes os resultados na aprendizagem, faz sentido usar este meios? Por quê?</p> <p>6. Quais critérios o senhor leva em consideração no ato de escolher um vídeo para usar em aula?</p> <p>6.1. Em se tratando de conteúdo, os vídeos apresentados são claros e têm embasamento científico?</p> <p>7. Ao exibir um vídeo o senhor observa se existe algum tipo de recurso de linguagem específico que mais chama a atenção dos alunos? Descreva (exemplos). (Ou formato de vídeo? Ou tipo de mídia?)</p> <p>8. Vídeos bem produzidos com um cenário bem montado, trilha sonora e recursos gráficos são mais eficazes do que os demais? Ou são apenas mais atrativos?</p>

Quadro 9 - Roteiro base para entrevista semiestruturada com professores

	conclusão
9	Quais as dificuldades encontradas ao se utilizar as mídias audiovisuais? Há vários tipos possíveis de dificuldades, pode ser necessário explorar isso: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dificuldades em encontrar o que se pretende;</li> <li>▪ dificuldade em planejar a aula a partir desse recurso;</li> <li>▪ dificuldade em gerir a aula usando esse recurso;</li> <li>▪ dificuldade em explorar pedagogicamente o recurso.</li> </ul>
10.	O senhor (a) gostaria de produzir suas próprios vídeos? Por quê?
11.	O planejamento das aulas em que utilizará as mídias audiovisuais/vídeos é importante? Por quê? Em que difere do planejamento em que não se usam estes recursos? Dá mais trabalho? Menos Trabalho?
12.	O Senhor já concebeu, produziu algum vídeo para aprendizagem? ou já concebeu algum outro tipo de recurso educacional de natureza audiovisual? Se sim, como construiu seu roteiro?
13.	O que considera importante para a roteirização de um vídeo que será utilizado para fins educativos?
14.	Se tivesse que gravar um vídeo para ser utilizado com fins educativos hoje o senhor o gravaria? Hoje se considera apto para produzir vídeos?
15.	O que você acha sobre ensinar e aprender hoje?
16.	Os REAs contribuem para essa aprendizagem?

Na formulação e execução das perguntas buscou-se uma padronização, na medida do possível, para que se pudesse analisá-las. As perguntas foram elaboradas de forma a possibilitar a compreensão do entrevistado sem muitas dificuldades. Os feitos relacionavam-se basicamente à utilização da mídia audiovisual e as percepções que os professores tinham em relação a esta utilização. Procurou-se, portanto, identificar como se dá a utilização de vídeos no contexto universitário presencial, no caso dos professores brasileiros, e a distância, com professores portugueses.

O roteiro da entrevista passou por um teste piloto em que se entrevistaram dois professores, que não estão sendo considerados como sujeitos desta pesquisa, mas serviram para que as questões passassem por reformulações. Mesmo assim, ao se realizar a entrevista com os professores que pertencem ao corpus deste estudo foram feitas algumas alterações. São elas: a pergunta 3.3 deixou de existir, a pergunta 6.1 acabou ficando inserida na pergunta 6, e a pergunta 14 foi respondida ao longo das outras perguntas.

Com base nos objetivos que se pretendia alcançar com este estudo, os quais já foram referidos neste trabalho, a construção das questões presentes no roteiro de entrevistas foi elaborada após pesquisa bibliográfica decorrente da primeira parte desta tese.

As entrevistas aos professores da instituição de ensino superior de Curitiba foram realizadas no segundo semestre de 2013 no Laboratório de Comunicação da Escola de Comunicação e Artes desta instituição. Os professores previamente selecionados foram convidados via email a participar da pesquisa. As entrevistas aos professores da Uab de Portugal decorreram entre os meses de outubro de 2013 a fevereiro de 2014 e aconteceram em salas da sede da Universidade Aberta no Palácio Ceia. Os professores também foram contactados primeiramente via email.

Em ambos os casos as entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo com consentimento dos entrevistados, que participaram como voluntários da pesquisa. Conforme acordo firmado com estes sujeitos, será mantida a privacidade e respeitado o sigilo quanto as suas identidades. Todos os professores entrevistados foram informados sobre a natureza da pesquisa, primeiramente por email e depois esclarecidos sobre as orientações no encontro presencial no qual a entrevista iria acontecer.

Todos os professores que participaram da entrevista assinaram termo de consentimento e livre esclarecimento. O termo serve para que os participantes deixem clara sua concordância em participar da pesquisa, e para que estejam conscientes dos questionamentos que lhes serão feitos. Estes também podiam à medida que estivessem sendo entrevistados ter a liberdade de parar de participar da entrevista, caso sentissem essa necessidade.

A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil, que é um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal com o objetivo de registrar as pesquisas envolvendo seres humanos. Trata-se de uma base nacional e unificada para todo o sistema CEP/Conep.

No início da entrevista eram explicados aos professores o objetivo e a natureza do trabalho. Como pesquisadora, explicava ao professor entrevistado por que ele havia sido selecionado a participar do corpus da pesquisa e garantia seu anonimato e sigilo de respostas. Colocava também que as opiniões e experiências podiam ser relatadas, pois estas seriam de importância para pesquisa realizada, de forma que estimulava que falasse sobre sua própria formação e experiências em sua área.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra para que se pudessem estabelecer os parâmetros de análise. Ao transcrever as entrevistas, readaptou-se a sequência das perguntas, ou seja, não se alterou a ordem, mas percebeu-se que algumas perguntas foram naturalmente descartadas por já terem sido respondidas em perguntas anteriores.

Na presente pesquisa foram realizadas onze entrevistas com professores universitários das Escolas de Comunicação e Artes, Arquitetura e Design e Escola de Negócios. Os professores entrevistados, sujeitos desta pesquisa, já utilizam vídeos em suas aulas. Buscou-se saber com eles como é efetivada esta utilização.

Em Portugal, Lisboa, foram realizadas cinco entrevistas com professores da Universidade Aberta que utilizam vídeos na educação a distância, on-line, e que produzem vídeos para fins educativos.

#### **4.5.4 Entrevista com estudantes - Grupo Focal**

Quanto aos estudantes, acreditou-se que a melhor forma de recolher dados sobre o seu ponto de vista implicava também a realização de entrevistas. No entanto, optou-se por entrevistar apenas os alunos do ensino presencial, tendo em vista que se tornou difícil realizar a entrevista com estudantes de educação a distância, dada a dispersão geográfica destes alunos.

Neste caso, optou-se também por entrevista semiestruturada, mas se entendeu que seria adequado realizá-la em grupo, de modo a que fosse mais fácil gerar um diálogo natural com os estudantes que permitisse o levantamento das suas percepções. Assim foram organizados três grupos focais. O objetivo da entrevista era entender como o vídeo pode contribuir para a aprendizagem do aluno.

A constituição de cada um desses grupos obedeceu aos seguintes critérios: os estudantes deviam pertencer aos cursos selecionados e estar regularmente matriculados e frequentando as aulas presencialmente. Buscou-se indicação de professores das diferentes escolas sobre o perfil dos alunos apontados para participar do grupo. A ideia era trazer diferentes perfis de alunos que utilizassem as mídias audiovisuais da seguinte forma: usuários frequentes, usuários pouco frequentes e não usuários.

A técnica se constituía da seguinte maneira: amostras de 10 minutos de três diferentes vídeos, com formatos distintos (documentário, entrevista e debate) relacionados à área de conhecimento de cada grupo, foram apresentadas aos alunos. Após a apresentação, dava-se início ao diálogo orientado pelas perguntas abaixo.

Quadro 10 - Questionário base para grupo focal

O material a que você teve acesso auxiliou o seu processo de aprendizagem? Por quê?
Você gostaria de ter maior acesso a materiais como esse durante seu processo de aprendizagem?
Você procura materiais como esse enquanto estuda? Por quê?
Em que locais (plataformas, sites...) você busca materiais como esse? Por quê?
Você possui professores que apresentam, em suas aulas, materiais como esse?
Quais são as suas considerações sobre a qualidade do material? Você faria alguma alteração? Por quê?
Qual dos três vídeos você acha melhor? Por quê?

Fonte: O autor

Para elaboração do roteiro de entrevistas, buscou-se focar no objetivo da entrevista elaborando questões que foram levadas para discussão com os diferentes grupos. Porém, é importante ressaltar que este guia não foi utilizado como uma lista de perguntas, e sim serviu de condução para moderação da entrevista. Durante o processo surgiram outras questões que foram abordadas conforme a condução da entrevista.

O roteiro da entrevista foi aplicado previamente com um grupo de quatro alunos com o objetivo de detectar possíveis falhas em sua elaboração. Mas, como a intenção do grupo focal é que as perguntas elaboradas no roteiro possam ser mudadas à medida que o moderador tem essa percepção no grupo, não se alterou nenhuma pergunta.

As entrevistas do tipo grupo focal foram realizadas por esta pesquisadora no segundo semestre de 2013 em salas de aula da instituição de ensino superior pesquisada. Todas entrevistas foram gravadas em áudio de vídeo, com autorização e consentimento dos participantes, e posteriormente transcritas.

Antes de começar a gravação foi assegurada aos entrevistados a confidencialidade das informações que ali seriam debatidas, também foi lembrado que os nomes verdadeiros não seriam divulgados no relatório e que cada entrevistado seria identificado por números.

Os participantes foram convidados a sentar em um semicírculo e tinham a sua frente uma identificação com nome e número para facilitar o trabalho realizado pelo moderador. As respostas foram registradas usando apenas o número. Cada entrevista durou cerca de uma hora cada uma.

O grupo focal foi realizado com alunos da instituição universitária que assistiram aos vídeos que já haviam sido previamente selecionados e analisados. Essa técnica pode ser entendida como uma entrevista coletiva participativa, em que há a presença de um mediador, cujo objetivo maior é perceber os valores e as normas que são

referências de um grupo em particular. Por meio da realização desses grupos foi possível perceber como se dá a recepção de trabalhos audiovisuais no processo de aprendizagem do estudante universitário. Também foi possível identificar as características apresentadas nos vídeos que contribuem para esta aprendizagem.

Os participantes desta pesquisa estavam matriculados em diferentes Escolas, totalizando 26 alunos. Nos três grupos focais realizados, os participantes atuaram como sujeitos ativos desta pesquisa, em que a interação configurou-se como a principal característica deste método.

Considera-se que esta é uma mostra significativa para subsidiar as características das mídias audiovisuais previamente analisadas e apresentadas para os grupos. Delimitar, ou mesmo identificar, de que modo os materiais audiovisuais, utilizados como suporte educativo, contribuem para a aprendizagem desse aluno só é possível com o diálogo e com o uso de uma técnica em que ele próprio possa se expressar de maneira direta.

Para compor o primeiro grupo focal, no segundo semestre de 2013, foram convidados do 12 alunos do curso de Comunicação Social – Habilitação Jornalismo, da Escola de Comunicação e Artes, mas apenas seis alunos compareceram para participar da dinâmica. O segundo grupo focal, na Escola de Arquitetura e Design com estudantes do curso de Design Digital, teve a participação de nove alunos. O terceiro grupo focal foi realizado também no segundo semestre de 2013 na Escola de Negócios, com 11 alunos do curso de Marketing.

#### **4.5.5 Vídeos e formatos selecionados**

Para realização da presente pesquisa foram selecionados diferentes vídeos para serem apresentados nas entrevistas de grupo. Esses vídeos deveriam pertencer a diferentes gêneros audiovisuais, como explicado acima. Os gêneros escolhidos foram: documentário, entrevista e debate. Foram recortado cerca de dez minutos do começo de cada um dos vídeos.

O primeiro formato de vídeo selecionado para ser utilizado no grupo focal foi o **documentário**. Nichols (2008) divide o gênero em dois tipos, um chamado de documentário de satisfação de desejo e o outro intitulado documentário de representação social.

Enquanto o primeiro é explicado por Nicholls como sendo filmes de ficção, o segundo são os filmes que "representam de forma tangível aspectos de um mundo que já ocupamos e compartilhamos. Tornam visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e organização realizadas pelo cineasta" (Nichols, 2008 p.26). Para a análise seriam selecionados três documentários de representação social que abordassem temas das áreas de humanas, exatas e administração. No decorrer da análise verificou-se que um dos documentários selecionados poderia ser utilizado para dois grupos distintos devido sua temática. Assim, o mesmo documentário foi utilizado no grupo focal de Comunicação e de Design.

Outro formato escolhido para análise e que também contou com três exemplos, um para cada área, é a **entrevista**, que se caracteriza pela troca de informações mediante um roteiro de perguntas. Segundo Tramontina (1998), a entrevista é uma arte, nas quais as regras são estabelecidas previamente.

O terceiro é o **debate** intelectual que Arlindo Machado (2000) descreve como um gênero televisivo, não ficcional no qual há a discussão de temas com a intervenção de um mediador, gênero muito próximo aos programas de debate.

Os vídeos selecionados para o **grupo focal de Comunicação** foram: uma entrevista com o pesquisador da área de comunicação Arlindo Machado, que foi produzida pela Sonhar TV, com duração de 1 hora e 11 minutos. O documentário "*O que mudou nos últimos cinco anos*" produzido pela HOTWords, com duração de 14 minutos foi a segunda amostra. A terceira foi um programa de debate utilizado como vídeoaula "*Um olhar contemporâneo sobre o mito da caverna*" produzida pela Ulbra, Del e Editora IBPEX. Conta com a presença dos professores Laído A. Schneider, Maria Clara Ramos Nery e Otávio José Weber. O vídeo é apresentado em forma de debate e conta com a mediadora e apresentadora Maíra Weber, com duração é de 1 hora e 9 minutos.

Para o grupo focal realizado na **Escola de Arquitetura e Design** com alunos do **Curso de Design Digital** foi utilizado o documentário acima descrito, o programa de entrevista Conversas de Valor (Sustentare, Escola de Negócios) sobre o tema: "*Design, Cultura e Sociedade*", com o professor, Ericson Luiz Straub, com duração de 9'13". Outra mídia selecionada foi uma palestra com Enrico Fileno intitulada "*Invoação centrada no Usuários*", com duração de 49' 30".

O grupo focal realizado com os alunos de marketing pertencentes à **Escola de Negócios**, foi utilizado o documentário "*A história da Coisas*" realizado por Annie Leonard, com 21'18". O documentário trata dos processos de produção de bens no sistema capitalista e como o consumo pode afetar a população. O segundo gênero audiovisual utilizado com o grupo foi uma Entrevista com Philip Kotler – Management TV - versão editada com legenda em português – 8' 28". O terceiro vídeo não é exatamente uma entrevista, mas caracteriza-se pelo que Machado (2000) denominou "monólogo na tela", em que um professor apresenta um tema específico, no caso tratava-se de um **Curso 8Ps do Marketing Digital**.

#### 4.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo tem sido bastante utilizada na investigação em Ciências Humanas e Sociais, e mais recentemente no Campo da Comunicação e da Educação. Muitos desses estudos se referem à análise de programas veiculados em emissoras de televisão, nos quais procura-se analisar o poder de influência das mídias sobre seus receptores. Recentemente observam-se também pesquisas referentes à análise de diferentes tipos de texto verbais e não verbais.

A análise de conteúdo pode se dar em diferentes tipos textuais: oral, escrito, imagético. É utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de diferentes tipos de documentos com diferentes tipos de linguagem. Os textos podem ser analisados em perspectivas distintas, visto que um texto contém muitos significados.

Segundo Fonseca Júnior (2008), a análise de conteúdo é oriunda do positivismo da corrente de Augusto Comte, que se caracteriza principalmente pela valorização da exatidão como paradigma científico. Ou seja, era válido como científico o que poderia ser quantificável, o que apresentasse objetividade. Essa postura encontra-se presente na definição de análise de conteúdo de Berelson, um de seus fundadores, citada por Bardin (2011, p.24), "A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação."

A história da utilização da análise de conteúdo como técnica científica remonta aos tempos da Primeira Guerra, quando este tipo de análise foi utilizada para o estudo da propaganda política de diversos países. A principal referência da época foi o trabalho de Lasswell em 1927, ***Propaganda in the World War***. Segundo

Fonseca Júnior (2008), na Segunda Guerra, foi utilizada a análise de conteúdo para analisar jornais; o objetivo era é detectar o indício de propagandas nazistas nos meios de comunicação norte-americanos.

No período de 1950 a 1960, a aplicação da análise de conteúdo se expandiu para disciplinas diversas atraindo investigadores de diferentes campos do conhecimento.

A análise de conteúdo entra, de certo modo, numa segunda juventude. A etnologia, a história, a psiquiatria, a psicanálise, a linguística acabam por se juntar à sociologia, à psicologia, à ciência política, aos jornalistas, para questionar essas técnicas e propor a sua contribuição (BARDIN, 2011, p.26).

Nesse período foram apresentadas novas propostas no plano metodológico e epistemológico. Trata-se de um momento, segundo Bardin (2011), em que a análise de conteúdo não é vista apenas como descritiva, como as análises de jornais do início do século, "toma-se consciência de que sua função ou objetivo é a *inferência*".

Que esta inferência se realize tendo por base indicadores de frequência, ou, cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados (cf. análise das coocorrências), toma-se consciência de que a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações (BARDIN, 2011, p.27).

O período de 1960 a 1975 traz, conforme Bardin (2011), três fenômenos principais que afetam a prática da análise de conteúdo. O primeiro é o computador que por meio de softwares possibilita a análise com mais rigor, o segundo é o interesse pela análise de conteúdo não verbal, e o terceiro é a impossibilidade de precisão dos trabalhos linguísticos.

Para Amado, Costa e Crusoé (2013), o conceito de análise de conteúdo tem sofrido alteração ao longo dos tempos, "caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase para um sentido mais interpretativo, inferencial em fases posteriores" (p.302)

Berelson (1952, *apud* VALA, 1986; AMADO, 2013, p.302) esclarece que a análise de conteúdo "consiste numa técnica de pesquisa documental que procura "arrumar" num conjunto de categorias de significação o "conteúdo manifesto" dos mais diversos tipos de comunicações.

Para Bardin (2011, p.44), a análise de conteúdo "aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e

objetivos de descrição do conteúdo de mensagens". Mas o autor considera que isso não é suficiente para se definir a especificidade do que vem a ser realmente a análise de conteúdo.

Bauer (2002) considera que a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que faz a ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa de materiais, "No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos" (p.190).

Nos últimos anos a análise de conteúdo que esteve durante muitos momentos da história orientada pelo paradigma positivista, atinge novas possibilidades na medida em que se valorizam aspectos qualitativos de mensagens e informações e passa a ser utilizada para análise de textos em diferentes campos do conhecimentos.

#### **4.6.1 Técnicas de análise de dados usadas na pesquisa: etapas e processos**

Considerando a natureza dos dados recolhidos entendemos que a Análise de dados de conteúdo constitui a técnica de análise que melhor serve os nossos objetivos, quer em face da análise dos vídeos, quer em face da análise das entrevistas realizadas.

A análise de conteúdo é um importante procedimento para analisar as comunicações e interações ocorridas com o propósito de obter, por procedimentos sistemáticos e por meio de indicadores, categorizações que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), desta mensagem (BARDIN, 2011).

Pode-se afirmar com fundamentos nos estudos realizados que não existe apenas uma maneira correta de se fazer a análise de conteúdo, mas que esta necessita de um conjunto de técnicas de análise de procedimentos sistemáticos. Esses procedimentos passam a ser reinventados constantemente, levando em consideração o domínio e os objetivos em que a investigação está inserida.

Conforme observa Krippendorff (1990), a análise de conteúdo possui como características fundamental a questão da metodologia própria, que permite ao investigador programar, comunicar e avaliar criticamente um projeto de pesquisa com independência de resultados.

A versatilidade do método faz com que a análise de conteúdo se torne uma prática desafiante e motivadora ao mesmo tempo, possibilitando que os pesquisadores assumam a postura de coconstrução dos dados.

O quadro seguinte apresenta as etapas percorridas ao longo do processo de análise de conteúdo, seguindo o esquema de Bardin (2011).

Quadro 11 - Detalhamento do processo de análise de conteúdo

<b>Fase</b>	<b>Missões</b>	<b>Atividades</b>	<b>Regras</b>
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seleção dos documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura Flutuante</li> <li>▪ Leitura precisa</li> <li>▪ Dimensão e direções da análise</li> </ul>	Recorte
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificação, seleção e organização das unidades de registro</li> <li>▪ Identificação da Unidades de Contexto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Codificação</li> <li>▪ Classificação</li> <li>▪ Categorização</li> </ul>	Validação
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tratamento dos Resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação sistematizada dos resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seleção de depoimentos</li> </ul>	Transcrição
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inferência e Interpretação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cruzamento dos resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexão, interpretação</li> </ul>	Explicação

Fonte: O autor com base em Bardin (2011)

Na pré-análise foi feita a leitura-flutuante do material transcrito, ou seja, uma primeira leitura dos materiais a serem analisados. O objetivo era lembrar as entrevistas realizadas, ter novo contato com o texto da transcrição para obter as primeiras orientações.

Durante a exploração do material estabeleceu-se uma codificação seguindo as etapas propostas por Bardin (2011), primeiramente fez um recorte do conteúdo recorrente nas entrevistas e depois procedeu-se à classificação e agregação em categorias desses conteúdos.

Diferentes autores do campo da análise qualitativa usam termos distintos para falar de código e codificação (GIBBS, 2009). Segundo Gibbs (2009, p.60), também "São utilizados termos como índices, temas e categorias" para organizar o pensamento sobre o texto e suas notas de pesquisa.

No presente estudo utiliza-se a nomenclatura codificação para denominar o processo de transformação dos dados brutos de forma sistemática, "segundo regras de enumeração, agregação e classificação" (FONSECA JUNIOR, 2008 p.294). Ainda segundo o autor, a codificação envolve três fases, a do recorte, a da enumeração e a da classificação e agregação que corresponde à categorização. Portanto, a categorização consiste no "processo pelo qual os dados são transformados e agregados em unidade

que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo" (HOLSTI, 1969 *apud* BARDIN, 1979, p.103 *apud* AMADO, 2013, p.312).

Para Amado (2013), o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens em categorias que devem traduzir as ideias-chave que constam na documentação para análise.

Seguidamente atribui-se um código a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que se lhe atribui e que, ao mesmo tempo, traduz uma das categorias (ou subcategorias) do sistema. Terminada a codificação aproximam-se e confrontam-se as unidades de registro a que se atribui o mesmo código (AMADO, 2013, p.313).

Cabe salientar que os códigos foram de extrema importância para administrar e organizar os dados permitindo examiná-los de forma estruturada, possibilitando a construção das categorias e subcategorias analisadas nesta tese.

#### **4.6.2 Parâmetros para análise das entrevistas**

Optou-se também pela técnica de análise de conteúdo para a análise das entrevistas, quer aos professores, quer aos estudantes. No entanto, neste caso o instrumento de análise foi construído seguindo os princípios de Vala (1986), e Duarte e Barros (2008), Bardin (2011) e Amado (2013).

Bardin (2011) afirma que a análise de entrevistas é muito complicada e isso se deve a um paradoxo: é delicado buscar a singularidade individual para uma determinação social. Segundo o autor, a análise pode seguir a análise de conteúdo clássica de Berelson, que estabelece um quadro categorial que privilegia a repetição de frequência dos temas. Trata-se de uma análise que é um tanto limitada, mas fundamental para se dar início a um plano de síntese ao material pesquisado.

Bardin (2011) propõe, então, dois níveis de análise que podem se dar em fases sucessivas ou imbricadas em que uma enriquece a outra. O primeiro nível é o processo de decifração estrutural, que é centrado em cada uma das entrevistas, buscando a compreensão no interior da fala de cada um dos entrevistados. E o segundo nível é o da transversalidade temática, que busca uma estruturação específica por de trás da "torrente de palavras" (BARDIN, 2011, p.96).

Seguindo a proposta de Bardin, primeiramente foi feita a transcrição das entrevistas realizadas com os professores brasileiros e portugueses, em seguida foi

feita a leitura dessas entrevistas e os questionamentos indicados pelo autor. Esses questionamentos instigaram o pesquisador ir além da leitura que se faz "normalmente". Buscou-se identificar o que não estava explícito em suas falas e agrupar o que diziam.

#### 4.6.3 Parâmetros/categorias de análise de entrevista dos professores

Por meio da entrevista semiestruturada realizada com os professores, foi possível investigar a utilização dos vídeos no processo de aprendizagem no campo da educação superior presencial ou a distância. A metodologia seguida para o processo de decomposição das entrevistas realizadas foi orientada pelas leituras feitas no âmbito deste enquadramento. Apresenta-se abaixo o sistema de categorias em seus blocos temáticos que primeiramente orientaram esta pesquisa:

[1] Frequência de uso dos mídia
[2] Compreensão sobre o formato, natureza dos vídeos usados
[3] Análise de recepção
[4] Concepção na produção dos vídeos
[5] Análise de Conteúdo
[6] Reflexão sobre a utilização de mídias audiovisuais/vídeos

Para critério de análise (BARDIN, 2011), os textos foram agrupados em alguns parâmetros significativos de análises temáticas:

[1] Tipologias e uso dos mídia
[2] Utilização pedagógica dos vídeos
[3] Recepção dos Vídeos

Inicialmente pensou-se em trabalhar a categorização da pesquisa de forma fechada, acima apresentada, ou seja, as categorias seriam estabelecidas pelos parâmetros instituídos no roteiro da entrevista formulada aos professores. No entanto, ao transcrever as entrevistas, percebeu-se que outros conceitos estavam sendo trazidos nas respostas dos professores. Em decorrência disso, a categorização estabelecida se deu de forma mista, segundo definição de Amado (2013, p.314), "quando o investigador combina sistemas de categorias prévias com categorias que ele próprio cria indutivamente a partir dos dados", o que envolve uma mistura de categorização aberta e fechada.

Para critério de análise (BARDIN, 2011) primeiramente os textos foram agrupados em alguns parâmetros significativos de análises temáticas, como demonstrado na sequência:

[1] Tipologias e uso dos mídia
[2] Utilização pedagógica dos vídeos
[3] Recepção dos Vídeos

A exploração dos dados do corpus de análise se deu por meio da categorização dos dados, mas não se limitou a eles. A codificação foi o processo analítico fundamental para a pesquisa qualitativa desenvolvida na presente tese. Buscou-se, portanto, estabelecer códigos que não fossem apenas descritivos, mas que possibilitassem formas analíticas para se trabalhar os dados.

A determinação da codificação se deu por meio da seleção de frases que revelaram a opinião, as atitudes e preocupações dos entrevistados. A partir daí, a análise foi organizada em três parâmetros. Em cada um desses parâmetros procurou-se organizar as percepções individuais dos professores entrevistados, embora não estejam transcritas na íntegra no corpo deste trabalho. Foram selecionadas e transcritas alguma falas de maior expressão nos parâmetros estabelecidos. Cada parâmetro está subdividido em subcategorias e em especificidades.

Cada parâmetro descrito foi desdobrado em categorias, subcategorias e especificidades conforme necessidade encontrada por esta pesquisadora ao trabalhar com a análise de dados. As subcategorias e as especificidades de cada parâmetro foram determinadas também por meio da leitura realizada após a transcrição das falas dos professores. Elas apresentam-se como subdivisões das categorias e foram estabelecidas de forma a exemplificar a mesma ideia descritiva apresentada na verbalização dos professores entrevistados. Apresenta-se abaixo os parâmetros divididos em categorias, subcategorias, especificidades bem como a descrição dos indicadores de cada uma.

O **Parâmetro 1** – intitulado **Tipologia do uso das mídias**, neste parâmetro observam-se os diversos signos que constituem a linguagem audiovisual e sua utilização pelos professores. Trata-se de uma sistematização/codificação que envolve: os tipos de recurso, a frequência com que são utilizados, os formatos que são selecionados pelos professores, a natureza dos vídeos e aspectos referentes ao

roteiro. Esse parâmetro está centrado na percepção que os professores têm em relação ao processo de ensino e à utilização das mídias.

Quadro 12 - Tipologia do uso das mídias

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Especificidade</b>
Tipos de recursos (TR) (tipo de recursos utilizados pelos professores em suas aulas) <b>QUAL</b>	Natureza (agrupamento por semelhanças e diferenças dos recursos usados)	Áudio
		Vídeo
		Foto
		Outros
Frequência de uso de audiovisual (FU) (quantas vezes usam mídias – vídeo no semestre) <b>QUANTO</b>	Quase todas as aulas	Internet
		Abertos
		Com direitos
Formatos de vídeos (FV) (busca-se identificar os critérios que levam o professor a escolher os vídeos que leva para sua sala de aula) <b>COMO</b>	Tipo (características de formato)	Documentário
		Matérias jornalísticas
		Debate
Natureza dos vídeos (NV) (como o professor denomina o vídeo que escolhe) <b>MODELO</b>	Escolha do formato (se o formato do vídeo é determinante para escolha do professor)	Narrativo
		Sim
		Não
Roteirização dos vídeos (RV) (o que um roteiro deve apresentar para que o professor o selecione para levar para sua aula) <b>O QUE</b>	Fonte (onde o professor busca o vídeo)	Youtube
		Vimeo
		Buscadores
		Didático (produzido com fins educativos)
Roteirização dos vídeos (RV) (o que um roteiro deve apresentar para que o professor o selecione para levar para sua aula) <b>O QUE</b>	Comercial (produzido com fins comerciais)	Didático (produzido com fins educativos)
		Outra (outras produções)
		Conteúdo (científico)
		Criatividade/Ideia (como é apresentado)
Roteirização dos vídeos (RV) (o que um roteiro deve apresentar para que o professor o selecione para levar para sua aula) <b>O QUE</b>	Interatividade/Produto (diálogo que o roteiro estabelece com o receptor)	Interatividade/Produto (diálogo que o roteiro estabelece com o receptor)
		Interatividade processo (trabalho do professor com relação ao vídeo)
		Interatividade processo (trabalho do professor com relação ao vídeo)

Fonte: O autor

**O Parâmetro 2** – trata da **utilização pedagógica do vídeo** envolvendo elementos da aprendizagem e do planejamento para utilização da mídia audiovisual. Neste parâmetro insere-se conceitos abordados nas falas do professores referentes a características da emissão por parte desses com relação às mídias que utilizam em suas aulas presencial e a distância.

Este parâmetro está dividido em cinco categorias: elementos que favorecem a aprendizagem, contributos para aprendizagem, dificuldade da aprendizagem, elementos de planeamento e uso, e formação.

Quadro 13 - Utilização pedagógica do vídeo

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Especificidade</b>
Elemento que favorecem a aprendizagem (EA) (como o professor escolhe seus vídeos na relação aluno/mídia) <b>COMO</b>	Escolha do vídeo (contribuição na aprendizagem)	Contemporaneidade (atualidade)
		Multiplataforma (trabalhado com mais de uma mídia)
		Tempo (tempo de duração do vídeo)
		Adequação de linguagem
	Atividades enquadram/desenvolvem conhecimento (como os professores utilizam os vídeos/exploram o material para contribuir com a aprendizagem)	Introdução (início da aula)
		Guião de visualização (com roteiro contendo pontos específicos a serem abordados)
		Exploração posterior (após utilização do vídeo)
		Arrumar conectar (explanção do professor sobre o vídeo durante o processo)
Contributo para aprendizagem (CA) (indicação de que forma o vídeos contribuiu para aprendizagem na forma como foi utilizado pelo professor) <b>COMO</b>	Fixar conteúdo (mais de uma forma de mostrar o mesmo assunto)	
	Ilustração/exemplificação (exemplificar o que foi trabalhado na exposição oral)	
	Complementação (vai além do que foi exposto em sala de aula trazendo mais informações)	
	Motivação (causa incentivo, ânimo sobre o assunto)	
Dificuldade da aprendizagem (DA) (indicação de que o vídeo não facilita a aprendizagem) <b>QUAL</b>	Usado isoladamente (usado sem a intervenção do professor)	
	Acesso (não encontra o que procura)	
	Tecnológica (dificuldade em lidar com a tecnologia)	
Elementos de planeamento e uso (EPU) (como o professor planeja a sua aula quando vai utilizar um vídeo) <b>COMO</b>	Partindo do recurso	
	Gestão da aula/Organização	
	Como explorar o recurso	
Formação (se o professor precisa de formação para melhor utilização do meio)	Necessidade de formação	
	Não precisa de formação	

Fonte: O autor

O **Parâmetro 3** – diz respeito à **recepção dos vídeos** na percepção do professor. Envolve a forma como o professor percebe a recepção do material audiovisual pelo seu aluno. Este parâmetro está dividido em duas categorias: a percepção do papel do vídeo e os recursos de linguagem valorizados. As subcategorias desse parâmetro também referem-se às respostas mais usualmente encontradas nas falas dos professores.

Quadro 14 - Recepção dos vídeos

Percepção papel do vídeo - alunos (PVA) (Como os professores percebem que os alunos recebem os vídeos)	Ajuda
	Novidade
	Comum
Recursos de linguagem valorizados (RLV) (o que os professores percebem que é importante ter em um vídeo para que contribua para aprendizagem – chama a atenção dos alunos)	Não linearidade
	Interação
	Qualida técnica
	Humor
	Discurso coloquial
	Duração temporal
Colaboração na aprendizagem (CbA) (de que forma o vídeo colabora na aprendizagem)	Aluno/aluno
	Aluno/professor

Fonte: O autor

Para apresentação dos resultados da pesquisa e a análise de dados recolhidos, as informações obtidas foram descritas no capítulo a seguir conforme conjunto de referências teóricas anteriormente apresentadas.

#### 4.6.4 Parâmetros/categorias de análise do Grupo Focal

Por ser uma pesquisa de natureza qualitativa e por ter sido realizada com três grupos distintos, entende-se que a análise dos dados prioriza o entendimento da inter-relação entre eles. Dessa forma, a análise foi feita, primeiramente identificando alguns elementos significativos evidenciados durante as entrevistas. Os parâmetros para análise foram construídos pela pesquisadora seguindo os princípios de Bardin (2011) acima mencionados.

Na entrevista do tipo grupo focal realizada com os alunos, os parâmetros iniciais estabelecidos para análise temática são:

[1] Processo de aprendizagem
[2] Compreensão sobre o formato, natureza dos vídeos usados
[3] Análise de utilização – métodos de busca, fontes de busca
[4] Análise dos tipos de Conteúdo dos vídeos – qualidade do material

Após a transcrição e pré-análise do material, para critério de análise (BARDIN, 2013) os textos permaneceram nos mesmos parâmetros, acima apresentados, que foram considerados significativos quando se formulou as perguntas para realização do grupo focal.

#### **4.6.5 Parâmetro para análise dos vídeos**

A análise de meios e materiais de ensino, por exemplo, pode seguir diferentes critérios que não são necessariamente da análise de conteúdo, mas pode, também envolver este critério. Segundo levantamento realizado por Almenara (2001), não existe concordância total entre os autores no ato de avaliar um meio e os materiais de ensino.

Para citar alguns exemplos, encontramos que, segundo Gunter e outros (1990), devem ser observados os seguintes: ênfase, unidade, coerência, repetição e elaboração, vocabulário apropriado, público apropriado, formato e valor das questões. Ogalde e Bardavid (1991, p.104), por sua vez propõe quatro grandes critérios para avaliação a) psicológicos, conteúdos, pedagógicos e técnicos. Rowntree (1991, p.88-89) considera as seguintes: público, objetivos, ponto de partida, alcance, proposta de ensino, estilo, formato físico, reputação, custo, disponibilidade, benefício provável e alternativas. Finalmente, Hicks e Tillin (1974) indicam as seguintes grandes variáveis: veracidade, adequação, amplitude, interesse, organização, aspectos técnicos, características especiais, características físicas, utilidade, ajuda para seleção e custo (ALMENARA, 2001, p.264).

Considerando que as técnicas são muitas, o autor distingue três grandes estratégias de avaliação: autoavaliação pelos produtores, consulta a especialistas e avaliação "por" e "a partir" dos usuários. Considera-se que os critérios estabelecidos pelo autor são importantes, mas não são suficientes para análise do audiovisual, do vídeo. Diante disso, optou-se pela sistematização estabelecida por Gomes (2008) que apresenta uma leitura sobre os critérios estabelecidos por Almenara, mas, no entanto, traz critérios específicos para o audiovisual, "Percebe-se que existem características técnicas mais amplas, que independem do que se venha a fazer do material em sala de aula, e outras que estão relacionadas com o público previsto e com as concepções de ensino aprendizagem que embasam a obra." (GOMES, 2008 p.484).

Diante disso, no que se refere aos vídeos optou-se por adotar a proposta de Gomes (2008) para realização da análise de conteúdo por entender que sua proposta contempla um conjunto de categorias (cinco no total) que se nos afiguram relevantes,

porque são voltadas a materiais audiovisuais educacionais. Dada a necessidade de parâmetros para seleção de vídeos a serem utilizados em sala de aula, o autor desenvolveu critérios que envolvem a linguagem audiovisual e as características pedagógicas dos vídeos didáticos. Para Gomes (2008, p.484), "O professor precisa avaliar e assistir ao vídeo e avaliá-lo, antes de utilizá-lo em classe, para que possa optar por sua utilização ou não e preparar estratégias adequadas ao seu sucesso."

As cinco categorias propostas por Gomes (2008) são: conteúdos, aspectos técnico-estéticos, propostas pedagógicas, material de acompanhamento e público a que se destina. Gomes optou por elencar os itens que considerou fundamentais para uma boa análise, e deixa a critério do professor a escolha dos itens para as análises que for realizar. Portanto, cada professor pode estabelecer o peso ou a escala que desejar para as categorias estabelecidas por ele.

Na análise realizada para este estudo optou-se por estabelecer valores para cada uma das categorias estabelecidas por Gomes (2008), sendo atribuído valores de zero a seis. Entendeu-se que, dessa forma, ficaria mais fácil definir a qualidade dos vídeos utilizados.

Partindo da seleção de uma amostra de vídeos, uma parte desta pesquisa teve por objetivo investigar a articulação da linguagem imagética e textual na construção da roteirização dos diferentes audiovisuais produzidos para fins educativos.

O conteúdo apresentado nos vídeos selecionados estava de acordo com os temas abordados em diferentes áreas do conhecimento. Esse cuidado foi tomado porque ao começar o processo de análise das mídias percebeu-se a necessidade de entender o processo de recepção.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

#### 5.1 ORGANIZANDO A ANÁLISE - RESPOSTAS ÀS QUESTÕES SOCIOGRÁFICAS DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

No início da entrevista foram feitas perguntas aos professores a respeito de sua formação, tempo em que leciona na instituição, tempo de experiência no magistério e como professor universitário.

Quanto à faixa etária os respondentes se classificaram conforme quadro a seguir:

Quadro 15 - Professores entrevistados, segundo a faixa etária

<b>Faixa etária</b>	<b>Professores brasileiros</b>	<b>Professores portugueses</b>
Entre 30 e 35 anos	3	
Entre 36 e 40 anos	3	
Entre 41 e 45 anos	4	1
Entre 46 e 50 anos		
Entre 51 e 55 anos	1	
Mais de 55 anos		1
Mais de 60 anos		3

Fonte: O autor

Independente da área de especialização, conclui-se que esse grupo de professores em relação a sua formação apresentam a distribuição exposta no quadro 16.

Quadro 16 - Professores entrevistados, segundo nível de formação

<b>Nível de formação</b>	<b>Professores brasileiros</b>	<b>Professores portugueses</b>
Pós-graduação	11	
Mestrado	11	5
Doutorado		5
Em processo de doutoramento	1	
Pós-doutorado	0	

Fonte: O autor

Em relação à área de formação, os professores se apresentam de acordo com o demonstrado nos quadros 17 a 19.

Quadro 17 - Professores brasileiros entrevistados, segundo área de formação

<b>Área de formação</b>	<b>Professores brasileiros</b>
Jornalismo	2
Publicidade	3
Relações Públicas	1
Design Gráfico	2
Desenho Industrial	1

Fonte: O autor

Quadro 18 - Professores portugueses entrevistados, segundo área de formação

<b>Área de formação</b>	<b>Professores portugueses</b>
Licenciatura em Geologia	1
Licenciatura em Engenharia Química	1
Licenciatura em línguas e leitura moderna	1
Filologia Românica	1
Engenharia do Ambiente	1

Fonte: O autor

Quadro 19 - Professores entrevistados, segundo número de graduação

<b>Mais de uma graduação</b>	<b>Professores brasileiros</b>	<b>Professores portugueses</b>
Música e Design	1	
Jornalismo e Relações Públicas	1	

Fonte: O autor

Quadro 20 - Tempo de magistério dos professores entrevistados

<b>Em relação ao tempo de magistério</b>	<b>Professores brasileiros</b>	<b>Professores portugueses</b>
Mais de 30 anos		2
Entre 20 e 30 anos		3
Entre 10 e 20 anos	4	
Entre 5 e 10 anos	7	
Entre 1 e 5 anos		
Menos de 1 ano		

Fonte: O autor

Quadro 21 - Formação para atuar como docente

<b>Em relação à formação para atuar como docente</b>	<b>Professores brasileiros</b>	<b>Professores portugueses</b>
Possui formação	11	5
Não possui formação		

Fonte: O autor

Quadro 22 - Formação para atuar como docente – tipo

<b>Tipo de formação</b>	<b>Professores brasileiros</b>
Didática do ensino superior - extensão	5
Didática do ensino superior - mestrado	6

Fonte: O autor

Quadro 23 - Tempo de atuação na universidade pesquisada

<b>Com relação ao tempo que atuam na universidade de ensino pesquisada</b>	<b>Professores brasileiros</b>
Mais de 10 anos	3
Entre 5 e 10 anos	3
Entre 1 e 5 anos	4
Menos de 1 ano	1

Fonte: O autor

## 5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADA COM OS PROFESSORES

### 5.2.1 Parâmetro 1 - Tipologia do uso das mídias

Nesse parâmetro buscou-se identificar como os professores utilizam os vídeos no contexto universitário presencial e a distância e qual a percepção deles sobre essa utilização. Levantaram-se quais são os tipos de recursos utilizados, frequência do uso, os formatos, a natureza dos vídeos e o processo de roteirização. O propósito era perceber o uso que os professores fazem e a forma como selecionam as mídias que utilizam em suas aulas. Dessa maneira, poderiam ser obtidas as características dos meios utilizados e as características dos professores como emissores de mensagens que utilizam esses meios.

Quadro 24 - Parâmetro 1 – Tipologia do uso das mídias

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Especificidade</b>
Tipos de Recursos (TR)	Natureza	Áudio
		Vídeo
		Foto
		Outros
	Acesso	Internet
		Abertos
		Com direitos
	Fonte	Yotube
		Vídeo
Buscadores		
Frequência de uso de Audiovisual (FU)	Quase todas as aulas	
	Algumas aulas	
	Pontualmente	
Formatos de Vídeos (FV)	Tipo	Documentário
		Matérias jornalísticas
		Debate
		Narrativo
	Escolha do formato	Sim Não
Natureza dos Vídeos (NV)	Didático	
	Comercial	
	Outra	
Roteirização dos Vídeos (RV)	Conteúdo	
	Criatividade/Ideia	
	Interatividade/Produto	
	Interatividade processo	

Fonte: O autor

A primeira questão elaborada aos participantes da pesquisa era referente ao seu conhecimento sobre os recursos educacionais abertos, pretendia-se com essa questão identificar a importância que os professores dão à questão da licença dos materiais que utilizam em suas aulas, bem como identificar como fazem essa utilização. Dos professores brasileiros entrevistados, apenas dois tinham conhecimento do que é um recurso educacional aberto. Os outros professores usam vídeos, imagens, textos e outros em suas aulas sem atentar para questões referentes à licença de uso. Quando os professores respondiam que não sabiam do que se tratava, o seguinte conceito extraído do livro da Unesco era lido aos professores

*Recursos Educacionais Abertos são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos*

*Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento. (UNESCO, 2011).*

Ao esclarecer o que era um recurso educacional aberto durante a entrevista os professores passavam a associar os materiais que já tinham utilizado em suas aulas e a enumerá-los, mas não demonstraram especial atenção à questão do domínio público. Respostas que mostram essa falta de preocupação:

*Software, e eu não sei se a rede social entra como recurso aberto porque é de domínio público né?! E o próprio vídeo, no sentido da publicidade, exemplos de vídeo case até campanhas mesmo que trabalham com suporte de vídeo e outras publicações também, como revistas e outros materiais que também são abertos que a gente acaba usando. (Professor 6)*

*Utilizei, eu devo ter utilizado algum objeto de aprendizagem, principalmente... as vezes eu olho o que tem disponível em sites de governo, MEC e acredito que devo ter utilizado sem saber. (Professor 11)*

*Normalmente são os vídeos, trechos de filmes, dependendo também, você disse ali tipos de literatura, textos... eu acho que isso eu geralmente utilizo, principalmente em teatro quando você vai dar uma aula improvisação ou interpretação, você vai dar textos. Acho que esses textos entram aí, porque são textos de domínio público. Shakespeare, grandes autores que você pode utilizar. (Professor 10)*

Todos os professores portugueses que participaram da entrevista conheciam o conceito de recursos educacionais abertos. E demonstraram especial atenção para utilização de diferentes tipos de mídia em suas aulas que sejam licenciadas. O vídeo foi citado por todos os professores. Segue um exemplo:

*[...] aquilo que eu faço com maior frequência é o uso de vídeos. (Professor 14)*

A fala de todos os cinco professores portugueses entrevistados foi nesse sentido e a principal justificativa para essa utilização foi o próprio ensino a distância e a necessidade de diferentes linguagens que esse exige.

Nesse sentido, observa-se que os professores entendem a cultura da virtualidade real, como intitulada por Castells (1999b), em que a virtualidade é uma dimensão fundamental da nossa realidade.

Em relação à natureza dos tipos de recursos (TR), os professores brasileiros apontaram que os mais utilizados são os vídeos, seguido das fotos e por último apenas o áudio. O que contribui para esse fator, segundo os professores, é a imagem.

*Então, por exemplo, uma entrevista com Bill Gates, eu poderia mostrar só o áudio que também seria um recurso interessante, mas o vídeo da pessoa falando eu acho que até a parte de conhecimento os alunos se interessam. Ah, ele fala assim, eu estou vendo a pessoa falar. [...] Eu acho que qualquer tipo de imagem que você coloque em sala de aula, ele dá o ritmo para sua aula. (Professor 10)*

Observou-se que a natureza do recurso (áudio, vídeo, foto, outros) está muito relacionada com a disciplina ministrada. Nesse sentido, o vídeo cabe em diferentes disciplinas por ter diferentes funções de uso. Esse tipo de recurso foi mencionado por todos os professores entrevistados.

*O que eu acho bacana do vídeo, ou de você usar esse recurso audiovisual, seja cinema ou telenovela, sempre tem um assunto pertinente que você pode utilizar para discutir em sala de aula, independente do gênero e do formato. (Professor 10)*

O acesso acontece sempre via internet, todos os professores mencionaram a facilidade que têm hoje em procurar o que precisam via web, o que não significa que encontrem com facilidade. Os dois professores que sabiam do que se tratava o REA, mencionaram a importância da utilização de recursos abertos e com direitos.

**Em relação à frequência da utilização (FU)** das mídias audiovisuais em sala de aula, os professores foram questionados quantas vezes utilizam algum tipo de mídia por semestre. O quadro ficou da seguinte forma:

Quadro 25 - Frequência de uso de audiovisual pelos professores

Frequência de uso de Audiovisual (FU)	Professores brasileiros	Professores portugueses
Quase todas as aulas	6	1
Algumas aulas - entre 6 e 10 vezes no semestre	3	2
Pontualmente – entre 1 e 5 vezes no semestre	2	2

Fonte: O autor

Os seis professores que utilizam em todas as aulas argumentaram que essa utilização é determinada pela característica da própria disciplina ministrada que exige o suporte audiovisual. Os professores afirmam que o principal objetivo em utilizar as mídias é a contextualização do que está sendo exposto pelo professor, no sentido de enriquecer o que está sendo falado. No parâmetro 2 aprofunda-se a questão dos critérios pensados, estabelecidos pelos professores para sua utilização em relação à aprendizagem.

Os professores que apontam que utilizam essas mídias em algumas aulas calcularam que esta frequência se dá em mais de seis vezes por semestre. Eles também apontam que essa frequência vai depender principalmente da disciplina, ou seja, existem disciplinas que são mais práticas e disciplinas que são mais teóricas. Pontuam que as disciplinas mais teóricas que exigem mais reflexão não necessitam de imagem ou vídeo, mas de gráficos, pesquisas ou mesmo de imagens estáticas.

Os dois professores que utilizam pontualmente, ou seja, menos de cinco vezes no semestre, demonstraram que essa utilização se faz necessária em momentos específicos para ilustrar o que está sendo abordado pelo professor.

Os professores portugueses em relação à frequência da utilização também mencionam que depende muito do tipo de disciplina. Podem-se pontuar pela fala dos professores dois tipos de utilização: um em que os professores produzem os vídeos como uma forma de se aproximar do aluno, visto que o ensino é a distância, e outro em que ele disponibiliza vídeos por meio de links que contribuem para visualização do que está sendo trabalhado na disciplina.

Quadro 26 - Formatos de vídeo utilizados pelos professores

Formatos de Vídeos (FV)	Tipo	Documentário
		Matérias jornalísticas
		Debate
		Narrativo
	Escolha do formato	Determinante
		Não importa

Fonte: O autor

Na abordagem referente aos **formatos de vídeos (FV)** selecionados pelos professores, buscava-se entender como o professor seleciona um vídeo para utilizar em sala de aula presencial ou disponibilizá-lo a distância, bem como se o professor faz essa seleção pelos formatos dos vídeos e até que ponto este formato influencia em sua escolha.

Verificou-se pelas respostas que o formato do vídeo não constitui um fator determinante na escolha do professor quando vai utilizar uma mídia audiovisual em sua aula. Todos os professores entrevistados afirmaram que o formato não é seu primeiro critério de escolha, embora todos também já tenham utilizado diferentes tipos de formatos. A escolha se dá principalmente em função do conteúdo. O professor não procura as mídias na web por formatos, mas sim por temas que estejam relacionados com os conteúdos que estão trabalhando naquele momento.

*Não é o primeiro critério escolher por tipo de formato, primeiro é o que está disponível e o segundo [...] qual desses formatos se encaixam na forma de disposição da aula, do conteúdo, tudo mais. (Professor 4)*

*Já trabalhei tanto com documentário, filme, filme específico, ficção que envolve o tema fotografia. [...] Não pelo formato, mas pelo conteúdo. (Professor 5)*

Embora o formato não seja um fator determinante, os professores demonstram que conhecem a importância dos diferentes tipos de formatos quando os selecionam.

*[...] o documentário foi para trabalhar a questão da criatividade, para mostrar ao aluno uma abordagem mais profunda de um determinado tema; a entrevista, na questão de personalidade, serve para dar embasamento a um tema, gosto muito de usar o Roda Viva, porque você tem muitas entrevistas e muitos conteúdos muito legais e que tem um chancela tanto jornalista quanto a do próprio entrevistado. (Professor 6)*

*Eu acho que não funciona muito bem é o doc clássico, porque infelizmente alguns produtores ainda tem aquela concepção de fazer a coisa mais devagar, mais lenta do que a meninada está acostumada a ver com a internet. (Professor 8)*

Essa categoria de formatos de vídeo também apontou que os professores que ministram disciplinas relacionadas a vídeo são mais criteriosos do que os outros para escolha de formatos. Eles enumeram alguns elementos audiovisuais que consideram importantes para aprendizagem do aluno.

*Usar o recurso do vídeo que traga algum grafismo é quase um tutorial, esses cursos de videograph, algo bem dinâmico, que é uma linguagem simples, mas bastante didática. (Professor 7)*

A percepção que o professor tem sobre a aprendizagem do aluno será abordada no Parâmetro 2.

Em relação aos formatos, os professores portugueses que trabalham com educação a distância também afirmam que não fazem a seleção do que irão disponibilizar para os alunos por formato, mas por conteúdo. O formato documentário foi mencionado por três professores.

*A ideia é tentar complementar o que está escrito no papel com algo mais interativo, porque, enquanto o papel é só algo que está escrito, por exemplo, nos documentários, podemos ver as imagens relacionadas com determinada temática, tornando mais fácil de compreender sobre forma de visualização determinado tema, e nesse aspecto, o tipo documentário é mais útil, e se for uma coisa para discutir em público, pode-se terminar e eventualmente se recorrer ao debate, mas não tanto, é de fato mais o documentário, que é uma forma prática de reforçar o que está escrito nos documentos de apoio, e especificar também. (Professor 15)*

Os professores que utilizam os vídeos com menos frequência em suas aulas são os que demonstram menos informação em relação à seleção por formatos, como demonstrado a seguir:

*[...] eu vou garimpando. E as vezes eu vou ao portal, vejo que tem um link legal, puxo e eu não tenho os favoritos. Eu sou um explorador sem fonte exclusiva. (Professor 3)*

*[...] quando eu uso um vídeo, eu utilizo o gênero narrativo, por mais que eu não entenda de gêneros, eu acho que o narrativo é o que engaja mais coisas. (Professor 9)*

Mesmo que a seleção não seja determinada pelo formato da mídia, os programas de **debate** e de **documentário** foram os formatos mais lembrados pelos professores. Ainda quanto ao debate, o programa Roda Viva da TV Cultura foi mencionado por cinco professores, que dizem que os utilizam em sala de aula. Já as matérias jornalísticas foram citadas por dois professores, o que aponta que sua utilização se dá por professores que ministram disciplinas relacionadas a esse conteúdo.

Em relação aos critérios que os professores brasileiros e portugueses consideram importante ao selecionar um vídeo para usar em sala, as respostas geraram os seguintes quadros:

Quadro 27 - Critérios para seleção de vídeo - professores brasileiros

Ordenação	Critérios para seleção de vídeos	Ocorrências
1	Conteúdo	6
2	Fonte	5
3	Qualidade técnica/estética	1
4	Atualidade	3

Fonte: O autor

No critério fonte, incluiu-se a expressão **origem do vídeo** que foi mencionada por um professor e foi considerada como sinônimo de fonte.

Quadro 28 - Critérios para seleção de vídeo - professores portugueses

Ordenação	Critérios para seleção de vídeos	Ocorrências
1	Conteúdo	3
2	Fonte	2
3	Qualidade técnica/estética	2
4	Atualidade	2

Fonte: O autor

O critério conteúdo foi o mais mencionado pelos professores brasileiros, eles consideram que este tem de estar relacionado com a disciplina, com a temática que está sendo desenvolvida em sala de aula. O conteúdo nas falas dos professores normalmente aparece associado à questão científica, nesse sentido passa a envolver a fonte do que está sendo apresentado, abrangendo tanto quem produz o vídeo, os entrevistados – as pessoas que aparecem no vídeo – quanto o site em que ele está disponibilizado.

*O primeiro é o conteúdo que ele apresenta, porque tenho que verificar se o conteúdo tem relevância e referência, porque não posso jogar a eles um vídeo que mostra apenas a opinião de uma pessoa. Essa opinião vai ter que ter um embasamento prévio meu em relação a disciplina ou eu apresento isso como um contraponto e deixo claro que é a opinião de uma pessoa de senso comum. Mas o conteúdo, para mim, tem que ter alguma referência científica. Depois a fonte, a origem do vídeo, por exemplo: tem diferença eu pegar um vídeo da FGV e o vídeo de um canal de youtube de alguém que eu não sei quem é... (Professor 4)*

*Procedência primeiro, então tem muita coisa na internet que eu acho interessante, mas a procedência não te dá confiabilidade da informação do dado. (Professor 6)*

*Primeiro eu visualizo a questão de me relacionar com o trabalho que darei em aula, depois com a qualidade técnica do material, pois se você apresenta um material que tem um áudio legal, uma qualidade de imagem boa, é muito melhor você usar na aula do que um material que não tenha essa qualidade toda. Hoje em dia com essa perda de atenção fácil, isso acaba complicando a situação. (Professor 8)*

A seguir, exemplos do que os professores portugueses falaram em relação à língua:

*Depende do ciclo de estudos que eu estou a pensar. Se for para o primeiro ciclo eu tenho que pensar essencialmente em vídeos que estão em português, quando muito em espanhol, não pode sair daí porque é uma condição nossa. Quando é pro segundo e terceiro ciclo não tem essa limitação. (Professor 14)*

*Eu estou a falar dos alunos que não sabem português, portanto, à medida que vão aprendendo estão mais disponíveis para apanhar, ou para ver, visionar vídeos que são um bocadinho mais difíceis. Mas, de qualquer maneira, eu tenho que ter sempre alguma consciência, porque eu não vou pôr um debate de televisão para alunos que começam a falar português há meio ano. [observa-se que está professora trabalha com línguas, por isso também a preocupação na hora da escolha do vídeo]. (Professor 13)*

Ao procurar identificar onde os professores fazem a seleção dos recursos que utilizam em sala de aula, chegou-se ao seguinte resultado:

Quadro 29 - Local de busca - professores brasileiros

<b>Ordenação</b>	<b>Local de busca</b>	<b>Ocorrências</b>
1	Buscador Google	9
2	Youtube	8
3	Vímeo	4
4	dvd	2

Fonte: O autor

Todos os professores apontaram as facilidades que a internet traz no sentido de busca, apenas dois professores mencionaram utilizar dvd, um que os consegue em emissoras de televisão e outro que aluga filmes em locadoras. Os outros nove professores dizem que procuram o que precisam na internet. Em relação à dificuldade ou facilidade em encontrar o que se procura, observa-se que há uma questão específica para as temáticas envolvidas nas disciplinas lecionadas. Embora os professores sejam unânimes em declarar que a internet facilitou muito o trabalho deles, ainda dizem que nem sempre encontram o que precisam para suas aulas.

Dos cinco professores que declaram que encontram o que precisam, merecem destaque as declarações que dizem respeito às facilidades proporcionadas pela tecnologia quanto à disponibilidade de mídias e a mudança que isso provoca na dinâmica das aulas.

*Então, eu de alguma forma, procurava manter esse vídeo no pendrive, no computador. Hoje eu já nem me preocupo com isso, então o que mudou é que eu busco links, eu não armazeno mais os conteúdos porque pela facilidade de acessos de conteúdo eu sei que a dinâmica faz com que eu mude a minha aula constantemente. Então hoje é muito mais fácil eu mudar esses conteúdos por causa que o acesso ainda é mais fácil, eu não me preocupo em armazenar mais em pendrive, pois está lá no youtube. Na medida que sai de lá, eu busco um conteúdo mais atual. (Professor 6)*

Dos seis professores que dizem ter dificuldade em encontrar o que precisam, percebe-se que esta dificuldade está relacionada principalmente ao tema de suas disciplinas. Três professores apontam também que muitas vezes os sites não favorecem essa busca.

*Agora quando você vai trabalhar com coisas mais conceituais, não tanto da área da tecnologia, aí é mais difícil. Então se você for buscar um vídeo sobre composição, de gráficos não tem, se você for procurar um vídeo sobre como desenhar, ilustração tem bastante. Mas assim, mais conceitos teóricos segmentados que tem uma origem mais antiga não tem. (Professor 9)*

*Mas é difícil achar, o youtube não facilita isso. (Professor 1)*

A preocupação com a utilização dos vídeos ou mídias que irão utilizar em sala de aula no que diz respeito a direitos autorais aparece novamente, mas apenas na fala de dois professores, inclusive estes são os mesmos que disseram conhecer o significado de REA. Ainda quando questionados sobre a busca dos vídeos, os professores apontaram certa preocupação didática, embora apenas um professor utilize essa palavra, em relação ao padrão dos vídeos que selecionam, mas utilizam tanto vídeos produzidos especificamente para fins educativos como os produzidos para fins comerciais. Ou seja, essa preocupação realmente está mais centrada no conteúdo do que na produção de vídeos para fins didáticos. O que implica dizer que a utilização, a mediação que o professor faz, a forma como irá trabalhar esse vídeo é importante no processo.

Os professores portugueses também apontaram que fazem suas buscas no youtube e no vimeo. Surge como novidade mencionada pelos entrevistados: sites de outras universidades, o Educa Rede e as conferências TED.<sup>11</sup>

Em relação a **natureza dos vídeos (NV)**, pode-se afirmar que os professores que buscam primeiramente pelo conteúdo, são os que procuram vídeos didáticos, com fins educativos e que vão além da ilustração do que está sendo estudado. Os vídeos ilustrativos normalmente são os comerciais, as publicidades. Percebe-se que esse foi mencionado até mesmo pelo perfil dos professores entrevistados e a disciplina que lecionam.

Os professores também foram questionados sobre a **roteirização dos vídeos (RV)** que selecionam, já que afirmam que fazem uma seleção prévia dos vídeos que utilizam. Nesses questionamentos buscava-se identificar o que é considerado importante, na visão do professor, que um vídeo apresente em seu roteiro. O quadro a seguir apresenta os fatores mais lembrados pelos professores.

Quadro 30 - Importância na roteirização de vídeos na avaliação dos professores

	<b>Critério</b>	<b>Ocorrências</b>
Roteirização dos Vídeos (RV)	Conteúdo	7
	Criatividade/Ideia	3
	Interatividade/Produto	3
	Interatividade processo	2

Fonte: O autor

A palavra conteúdo foi mencionada por sete professores, ou seja, aquilo que eles procuram quando vão selecionar um vídeo, conforme descrito anteriormente, também é o que consideram importante que esteja disposto em um roteiro. O padrão estilístico ou a estética não se sobrepõe ao que está sendo contextualizado no vídeo, mas a forma como se constrói esse roteiro, segundo os professores, deve ser criativa.

*Cuidar com o conteúdo e tentar trazer no máximo para o roteiro só que de forma criativa e eu comento muito com os alunos sobre roteiro. Que o desafio do roteirista é trabalhar com uma certa contradição, pois o público espera ser respondido nas expectativas dele e ao mesmo tempo surpreendido e é meio contraditório, pois como eu vou responder as expectativas e ao mesmo tempo surpreender. O bom roteirista tem que fazer isso porque na maioria das vezes ele vai entregar exatamente o que o público está esperando só que de uma maneira surpreendente. Não pode faltar aquilo que o público já espera, algumas novidades vão aparecer, mas acho que a novidade está mais na maneira de mostrar o conteúdo, até porque temos acesso a ele muito fácil. (Professor 7)*

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.terra.com.br/educarede/>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

Três professores também mencionaram a questão da organização das ideias, em começo, meio e fim. Nesse sentido percebe-se que o vídeo para ser utilizado com fins educativos ainda é pensado de forma linear por esses educadores.

*Seria o básico começo, meio e fim e que esse fim, dentro da minha área que é design e publicidade, é trabalhar com o resultado que o aluno enxergue aonde ele iria aplicar cotidianamente, então se ele não tem como enxergar a explicação para isso, dá a sensação de que algo fica vazio. (Professor 2)*

*É importante você ter que ter um início, um meio e um fim. É diferente pela perda de atenção do aluno. Eu trabalho a questão do conteúdo. (Professor 5)*

Os professores portugueses que utilizam os vídeos em contexto de aprendizagem a distância falam que o roteiro:

*É fundamental ser um produto que tem principio, meio e fim, e que se perceba bem qual é o seu objetivo, acho que isso é fundamental. (Professor 15)*

Os professores que já produziram vídeos arriscaram explicar um pouco mais detalhadamente o que esse roteiro deve apresentar:

*E assim, primeiro tem que ter uma apresentação, depois assim da apresentação pessoal, dizer a apresentação do conteúdo com os objetivos, ai falar sobre o conteúdo em si, colocar umas questões e finalizar. Eu acho que seria esse o roteiro. (Professor 9)*

Os professores também mencionaram a importância do trabalho realizado pelo professor durante o processo de apresentação do vídeo. Nesse sentido, estabelecem-se duas subcategorias de análise: uma de interatividade com o produto, que se refere à roteirização do vídeo e a forma de diálogo que o roteiro estabelece com o receptor; e a outra é a interatividade do processo, que é referente ao trabalho do professor, como este utiliza o vídeo.

Em relação à interatividade de produto, algumas falas trazem características que vão contribuir para essa ideia mencionada pelos professores.

*Em termos de linguagem e abordagem a gente vê que é mais humorado, não aquele pseudointelectual e chato, mas aquele mais inteligente. Não que tenha aquele duplo sentido e aquela piadinha marota, mas que tenha níveis de leituras distintos para que o aluno consiga fazer essa leitura em mais de um nível. (Professor 7)*

*Sim, eu vejo duas coisas: a questão do apelo emocional. [...] Outra coisa é a própria diversão, o negócio de ser engraçado, divertido. E a interatividade, a possibilidade do aluno interagir como conteúdo. Eu percebo a interatividade quando o pessoal se inscreve no canal e depois me conta, ou vem e mostra na rede: (Professor 6)*

Em relação à interatividade de processo, destaca-se esta fala:

*Não é só o vídeo que funciona, tem que escolher muito bem a maneira de inseri-lo e amarrar e conectar. (Professor 7)*

Nota-se que essa questão da conexão não é uma fala muito presente no discurso dos professores portugueses. Entende-se que a autonomia do usar o vídeo ou não fica mais a cargo da responsabilidade do aluno. O professor o disponibiliza, mas se o vídeo será visto depende do educando.

Dos cinco professores portugueses entrevistados, dois produzem suas próprias mídias. Apresenta-se abaixo a fala de um dos professores, quanto ao roteiro:

*Existem até recursos muito interessantes, que tem, um... não são vídeos, são textos e depois tem uns pequenos aplets, portanto uns programinhas interativos que as pessoas podem, é... o aluno pode mexer no parâmetro, mudar numa certa equação determinado valor e ver mudança das funções dessa equação, e ver como é que várias daquelas constantes que aparecem numa fórmula, ou numa equação, influenciam o resultado final e isso é muito interessante, é essa parte que eles deveriam explorar mais, a possibilidade de interagir. (Professor 12)*

Observa-se que os professores portugueses entrevistados contextualizam a questão de uma forma muito próxima ao que Ferrés (1988) intitula como vídeo interativo, que se caracteriza pelo encontro do vídeo e da informática, e mais do que isso, arrisca-se a afirmar que esse tipo de vídeo é o que permite essa aprendizagem conectiva (SIEMENS, 2003).

A professora número 15, que produz seus vídeos, também aponta outro aspecto que se considera importante pela própria característica de proximidade que a mídia audiovisual traz (MACHADO, 2000).

*[...] Outra coisa que eu também gosto muito é um vídeo que somos nós mesmos que falamos, para o professor falar, mesmo que seja com uma câmera de computador em casa, ou sobre os objetivos de determinado tema. (Professor 15)*

Outra professora portuguesa conta sua experiência, que está fazendo vídeos com o auxílio técnico de profissionais da área de comunicação da universidade e entende que roteirizar com esses profissionais da área da comunicação contribui em aspectos de linguagem.

Ao falar sobre o roteiro, os professores brasileiros e portugueses mencionaram questões da recepção por parte dos alunos, o que demonstra preocupação com a forma com que os alunos recebem o conteúdo, que mudou suas características nos últimos anos. Esse tópico será abordado no parâmetro 3.

### 5.2.2 Parâmetro 2 – Utilização pedagógica do vídeo

No Parâmetro 2 buscou-se levantar as características da emissão por parte dos professores em relação às mídias que utilizam em suas aulas presenciais e a distância, a utilização pedagógica que fazem do vídeo e como planejam a utilização dessas mídias. Esse parâmetro está dividido em cinco categorias: elementos que favorecem a aprendizagem; contributos para aprendizagem; dificuldades de aprendizagem; elementos de planejamento e uso; formação.

Quadro 31 - Parâmetro 2 - Utilização pedagógica do vídeo

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Especificidade</b>
Elemento que favorecem a aprendizagem (EA)	Escolha do vídeo	Contemporaneidade
		Multiplataforma
		Tempo
		Adequação de linguagem
	Atividades enquadram/desenvolvem conhecimento	Introdução
		Guião de visualização
		Exploração posterior
		Arrumar conectar
Contributo para aprendizagem (CA)	Fixar conteúdo	
	Ilustração/exemplificação	
	Complementação	
	Motivação	
Dificuldade da aprendizagem (DA)	Usado isoladamente	
	Acesso	
	Tecnológica	
Elementos de planejamento e uso (EPU)	Planejamento da aula	
	Gestão da aula/organização	
	Como usam o recurso	
Formação	Necessidade de formação	
	Não precisa de formação	

Fonte: O autor

Os professores ao selecionarem mídias, em particular o vídeo, para utilizar em suas aulas percebem que a utilização tem de estar inserida em um contexto, em que o professor tenha um objetivo para sua utilização. Destaca-se nesse sentido a fala de um professor que já desenvolveu trabalho na área, e comenta sua experiência:

*E uns utilizavam bem, outros não sabiam utilizar, outros achavam que sabiam e outros simplesmente colocavam o vídeo para, e a expressão das próprias professoras e depois os alunos percebiam isso, para matar aula. Então eu ouvi muito falar disso. E hoje, se você não tem o que você vai utilizar e como você vai utilizar, a ferramenta ainda ocorre nesse erro, o falso erro que você utiliza o vídeo só para passar o tempo e na verdade você está perdendo tempo. (Professor 10)*

Essa é apenas uma fala que exemplifica o conjunto do que foi mencionado ao longo das entrevistas feitas com os professores, que demonstram preocupação com a utilização das mídias e o processo de aprendizagem de seus alunos. E ao mesmo tempo destacam a importância do vídeo e sua utilização como um fator que favorece a aprendizagem.

*Eu acho assim, hoje em dia, os alunos tem muita informação, eles são muito imperativos na aula no quesito de não ser mais aquele aluno passível de ficar sentado escutando o professor, e eu acho que o recurso audiovisual é um meio, uma mídia que eles têm bastante acesso. Eles cresceram com essa característica de assistir, de visualizar, de interagir, e a gente consegue falar melhor com eles através dos vídeos. (Professor 11)*

Dos professores brasileiros entrevistados 10 dizem que há eficácia na aprendizagem por meio do vídeo. Apenas um professor (1) disse que o vídeo não serve para aprendizagem, mas para "sensibilizar". Os professores que acham que há eficácia na aprendizagem por meio do vídeo elencaram dois fatores que se destaca nesse momento como relevantes para essa eficácia.

O primeiro fator levantado por cinco professores entrevistados é que o vídeo atua como um complemento do que é dito pelo professor.

*Sim, quando você trabalha com o vídeo é como se você fosse trazer o professor a sala de aula. Reforça o que o professor diz. (Professor 5)*

*Há sim eficácia, como eu falei, não dá só para ver pelos vídeos, quando ele é complementado pelo método tradicional em sala de aula, ele vai continuar funcionando. Uma coisa não vai substituir a outra sem complementar. (Professor 6)*

O outro fator levantado pelos professores é que o vídeo faz parte do dia a dia do aluno, esse fator foi levantado por oito professores.

*Sem dúvida, eu vejo uma forma mais fácil de assimilar o conteúdo e também por ser algo do dia-a-dia deles. Além dele assistir muitos vídeos, ele também é produtor desse material. (Professor 4)*

Os cinco professores portugueses que trabalham com educação a distância referenciam que o aprendizado por meio do vídeo também é eficaz. Dois deles utilizaram a palavra suporte e outro utilizou a palavra complementaridade para mencionar sua importância.

Nota-se que existe uma semelhança na utilização do vídeo no ensino presencial e no ensino a distância. Em ambos os casos o vídeo é visto como complemento, ou seja, o professor ainda assume um papel importante nas atividades propostas aos alunos. O professor é proativo e faz a mediação para construção do conhecimento que não se encerra nos suportes tecnológicos, mas se abrem para conexões. Trata-se de uma situação pedagógica que se insere no conectivismo proposto por Siemens (2003, 2006b), em que a tecnologia é um facilitador da aprendizagem possibilitando a criação de redes que cria fluidez entre as segmentações de conhecimento. Nesse sentido, o professor tem a oportunidade de mediar e contribuir para uma aprendizagem que se dá em pares entre grupos, colaborativamente. Ou como afirma Alarcão, uma aprendizagem do triângulo da atuação didática em que o professor continua exercendo o papel de mediador (ALARCÃO, 2011, p.27).

Ao serem questionados sobre os **elementos que favorecem a aprendizagem (EA)**, as características que observam em um vídeo para que este contribua para aprendizagem do aluno ao levarem esse vídeo para sua sala de aula presencial ou disponibilizarem o material na web, os professores brasileiros enumeram:

Quadro 32 - Critérios de escolha de vídeos para que contribuam para aprendizagem – professores brasileiros

Ordenação	Critério	Ocorrências
1	Tempo	8
2	Contemporaneidade	4
3	Adequação de linguagem	3
4	Multiplataforma	3

Fonte: O autor

O **tempo** que foi mencionado pelos professores refere-se ao tempo de duração do vídeo. A palavra tempo foi mencionada por seis professores brasileiros. A seguir se faz um recorte de exemplos de declaração que se refere à especificidade tempo e adequação de linguagem:

*O formato é fundamental, se é curto, longo, dinâmico... se narram, como, e o diálogo, a composição... (Professor 7)*

*É o tempo. Você tenta escolher dentro do tempo que você tem aquele vídeo que você acha que mais se adequa ao conteúdo que você trabalhou. Um tempo bom de vídeo é 5 minutos. 10 minutos já passou. (Professor 9)*

*Eles recebem bem, mas você não pode trabalhar com vídeo muito longo. Eu trabalho com pausas para explicar a matéria, ou então com vídeos curtos. (Professor 5)*

Ainda em relação à linguagem, destaca-se:

*Pela forma de ter uma adequação de imagem, som e contexto o vídeo ajuda nessa absorção do conteúdo. (Professor 4)*

Os professores portugueses entrevistados também falaram sobre a importância do tempo, unicamente.

*Depois a questão também da própria duração do vídeo, o vídeo, em termos de utilização educativa não deve ser um vídeo muito longo senão cansa os alunos. No doutorado já se pode por um vídeo mais longo, mas nunca como material obrigatório de consulta. (Professora 14)*

*Eu prefiro vídeos ou pequenos filmes que sejam pequenos mesmo, a questão do tempo é importante. Uma aula de uma hora, meia hora é interessante, mas é preciso muito interessante para ter resultado, normalmente uma coisa que seja mais de dez minutos eu acho que é difícil de apoiar. E claro tem que ser bom. (Professor 12)*

A **contemporaneidade** a que os professores se referem está relacionada à atualidade do vídeo quanto a dados, números. O vídeo tem de estar atualizado, visto que os alunos tem acesso a muitas fontes de informação.

*Atualidade. Se é histórico tudo bem, mas tem que ser atual na tecnologia, imagem; documentário; informações frescas, não mais que 2 anos. (Professor 3)*

*A data de elaboração, o vídeo de 2001, às vezes, dependendo do contexto ele não tem mais relevância. O ambiente já é outro. Eu descarto também. (Professor 4)*

Neste ponto, é oportuno mencionar o que foi descrito no Parâmetro 1, quando o professor escolhe um vídeo para levar para sala de aula primeiramente se importa com o conteúdo e com as fontes (ver quadro 28), mas quando é levado a pensar na forma como esse aluno aprende hoje coloca a questão do tempo e **da multiplataforma**, mencionada no sentido de que "só o vídeo não basta", é preciso inserir outras mídias. Essa diferença mostra também que o professor reconhece que esse receptor não é passivo, mas que ele participa do processo (OROZCO, 2006; LEMOS; PALACIOS, 2001).

*Elas vão ter que se tornar multiuso, multiplataforma [referindo-se as aulas e as tecnologias usadas]. (Professor 3)*

*Eu acho que se você não trabalha com várias mídias você não consegue engajar. Então tem que apresentar um pouco de texto, imagem, vídeo, fala, dinâmica e gerenciar essas mudanças para eles ficarem engajados. Temos que sempre ir alternando. (Professor 9)*

O único fator mencionado pelos professores portugueses foi o tempo.

Observa-se a importância da mediação na fala dos professores pela **subcategoria das atividades que desenvolvem conhecimento inserida na categoria elementos que favorecem a aprendizagem (EA)**, na qual os professores afirmam a necessidade da sua participação em desenvolver atividades, antes, durante ou depois da utilização do vídeo. Todos os professores entrevistados dizem que só o vídeo não basta, e enumeram as atividades que realizam ao utilizar um vídeo.

Quadro 33 - Utilização do vídeo pelos professores brasileiros

Ordenação	Critério	Ocorrências
1	Introdução	2
2	Guião de Visualização	2
3	Exploração Posterior	3
4	Arrumar/conectar	4

Fonte: O autor

## Declarações referentes à **Introdução do vídeo**:

*Na verdade, eu considero isso mais como recurso complementar para estar trabalhando um momento didático de mudança de clima em sala. Então eu começo a falar, depois mostro o vídeo, aí eu ilustro com a minha fala. Esse giro de complementaridade de linguagens acabada despertando o interesse deles. Pelo menos para mim, eu uso o recurso nesse sentido. (Professor 6)*

*Às vezes eu fico tentado começar uma aula com vídeo, mas por outro lado eu não confio muito neles. E acho que talvez tem que preparar, introduzir esse vídeo antes, para que eles absorvam da maneira mais correta. (Professor 7)*

Essa fala do professor 7 ilustra bem o que foi mencionado acerca da necessidade de mediação do vídeo.

As declarações referentes ao uso de **guião de visualização** também mostram o papel de mediação do professor:

*Primeiro, você elenca alguns tópicos em que ele pode passar a observar os vídeos de uma maneira mais crítica e depois você discute. Dependendo da discussão do aluno, deixando ele livre, você tem como mensurar se ele compreendeu, até onde ele compreendeu, depois você pode buscar outras discussões, e assim por diante. (Professor 10)*

*Então, por exemplo, tem um documentário que eu usei nas corporações em que eu o pegava um fragmento de meia hora que falava da publicidade infantil, as estratégias, eu encaixei ali. E ali eu fiz várias questões que eles deveriam analisar. Então, eles foram obrigados a ficar atentos para poder elaborar as respostas e os comentários. Então tem todo um aparato ali, você deixa a luz do fundo acesa com a da frente apagada, para dar uma qualidade da imagem. Então você faz adaptações para que a atividade seja mais dinâmica, para que o aluno fixe mais o conteúdo, que crie reflexão que deixe alguma coisa que seja mais teórica, pra você ter um resultado mais interessante dentro da sua própria disponibilidade como professor. (Professor 3)*

Três professores apontaram que a **exploração posterior** do vídeo é de extrema importância para fixação do material apresentado. Alguns falam até em guiar o olhar do aluno para que ele possa absorver melhor aquilo a que assistiu.

*Eu gosto de considerar isso porque não é importante o vídeo ser crítico ou não, depende de onde você coloca o vídeo ele vai reforçar os preconceitos das pessoas ou então ele vai fazer pensar. Eu preciso garantir o vídeo, mas é claro que eu posso direcionar. (Professor 1)*

Outros quatro professores ressaltaram a importância do seu papel em vários momentos como mediador dessa **conexão** que tem que ser feita entre aquilo que está sendo estudado e o que o vídeo está mostrando.

*Eles recebem muito bem, porque obviamente a gente tenta trabalhar de uma forma organizada e planejada para que na fique assim, no início você aperta o play, no final você aperta stop e aula foi por aí. Se não o aluno assiste em casa, ou se não ele dorme na cadeira. A gente precisa ter um trabalho prévio, ter um no meio da mostra, e um posterior. (Professor 8)*

*Tem resultado de ter uma vídeo aula pronta, mas aquele contexto que está pintado ali, saiu dali o aluno não vai conseguir adaptar, e ele vai ficar perdido. Então, o que traz qualidade, uma compreensão maior de tudo acaba sendo o comentário em cima do vídeo. Mesmo em educação a distância nada impede de se usar o vídeo, até o aluno tem acesso ao vídeo, pode assistir a hora que quiser, está bem completo, mas se não tiver algumas outras ferramentas para o professor comentar aí, tirar as dúvidas do aluno, ou principalmente uma discussão, porque só o comentário o aluno as vezes não identifica aquilo, é aquilo que eu falo sobre o papel do aluno em sala. (Professor 7)*

Constata-se nesse sentido um forte enraizamento na educação presencial. Quando os professores afirmam que só o vídeo não basta, percebe-se novamente, de maneira muito intensa, a centralidade na ação docente, pois essa mediação ainda aparece como uma condução do olhar do educando sobre aquilo que está sendo mostrado.

Na educação a distância os professores portugueses entrevistados colocam a questão da mediação por parte do professor como algo mais natural e menos impositivo do que os professores que trabalham com o ensino presencial. Os professores mencionam vídeos que são utilizados como vídeo-aulas, como uma forma de se aproximar do aluno.

Na categoria de **contributo para a aprendizagem (CA)**, buscou-se indicação nas fala dos professores que mostrassem de que maneira os vídeos contribuem para aprendizagem na forma como eles os utilizam. Um ponto importante em relação a esse questionamento que aparece na fala de todos os professores brasileiros que trabalham com ensino presencial, é que só o vídeo não basta para aprendizagem. Os professores enumeraram os seguintes contributos:

Quadro 34 - Contributos para aprendizagem – professores brasileiros

Ordenação	Contributo	Ocorrências
1	Complementação	6
2	Fixar conteúdo	2
3	Ilustração/exemplificação	2
4	Motivação	2

Fonte: O autor

Em relação à **complementação**, evidenciam-se as seguintes falas:

*Ele tem esse poder de reforçar, e expressar as vezes, eu seleciono com esses critérios. Se não for um vídeo que consiga fazer tudo isso para mim em pouco tempo eu nem uso. [...] Sim, ele acaba sendo um complemento, ainda que acabe sendo fundamental [...] (Professor 7)*

*Há sim eficácia, como eu falei, não dá só para ver pelos vídeos, quando ele é complementado pelo método tradicional em sala de aula, ele vai continuar funcionando. Uma coisa não vai substituir a outra sem complementar. (Professor 6)*

*Eu não tenho como ter o ponto de partida da aula com material audiovisual. Eu tenho a aula pronta, e busco o material como complemento. (Professor 4)*

Em relação à **fixação de conteúdo**, destacam-se estas falas:

*Pela forma de ter uma adequação de imagem, som e contexto o vídeo ajuda nessa absorção do conteúdo. (Professor 4)*

*Eu falo de um tema, entro com um vídeo para fixar o que foi dito e volto a aula. (Professor 5)*

As mensagens dão testemunho do potencial de fixação de conteúdo que pode ser atingido por meio da mídia vídeo. O que contribui para isso são as próprias características imagéticas e textuais da mídia.

No que se refere à **categoria contributo para aprendizagem (CA), ilustração do conteúdo**, que implica a utilização do vídeo para exemplificar o que já está sendo abordado pelo professor de forma oral, este relato é exemplar:

*Em uma matéria chamada história da propaganda, eu peguei um vídeo feito pelo um grupo da Marteplan, uma empresa que faz pesquisa em mercado, e ela fez um histórico da década de 40, 50, 60, 70, 80, 90 e 2000 fazendo uma*

*relação entre a propaganda e a realidade sociocultural da época. E essas questões ela associava, imagem da propaganda com a realidade cultural, política e econômica desse país nesse período. E isso foi muito interessante porque eu já tinha falado o que aconteceu nas décadas tudo em texto, quando isso migrou ficou tudo cristalino para eles. Ai eu percebi que na prova, a questão era mais ou menos isso, escreva as décadas tais, tais e tais da publicidade no Brasil e eles foram para o vídeo. Então as respostas na prova estavam baseadas no vídeo. Então se percebe o que fixa é muita coisa, mas a gente sabe que o audiovisual tem uma particularidade bastante interessante. (Professor 3)*

A **Motivação** também foi lembrada pelos professores como exemplos de casos que deram certo, pessoas importantes relatando suas experiências.

Ainda em relação ao Parâmetro 2 na categoria **dificuldade de aprendizagem (DA)**, buscaram-se indicações na percepção dos professores que mostrassem em que situações o vídeo não facilita a aprendizagem. As subcategorias que apareceram na fala dos professores foram:

Quadro 35 - Quando o vídeo dificulta a aprendizagem

Ordenação	Critério	Ocorrências
1	Usado isoladamente	9
2	Acesso	8
3	Tecnológica	8

Fonte: O autor

Quando apontam que o vídeo não facilita a aprendizagem quando **usado isoladamente**, percebe-se a aproximação com duas outras subcategorias que foram anteriormente apresentadas; a que aponta a importância de os vídeos serem multiplataforma para contribuírem na aprendizagem, ou seja, não podem ser utilizados como uma única mídia; e a que considera a necessidade de o professor fazer a conexão do conteúdo durante o processo de utilização.

Em relação ao **acesso**, oito professores pontuam:

*As vezes o que você precisa ter para aula x ainda não está disponível na locadora, ou você precisa comprar. (Professor 8)*

Em relação à **questão tecnológica**, referente a infraestrutura, oito professores apontam que encontram dificuldades de veiculação de material audiovisual devido às condições técnicas das universidades em que trabalham. As reclamações dos professores vão desde as condições de luminosidade da sala de aula passando pelo

funcionamento dos aparelhos, como as caixas de som, por exemplo, até os formatos de mídias do computador.

*A maior dificuldade é se o lugar onde você dá a aula não lhe oferece suporte. Eu baixos os vídeos, e os links da internet eu disponibilizo ao aluno, e os coloco no ppt para que a aula seja apresentada devido ao download que fiz para não correr o risco de dar errado, eu salvo o vídeo em 3 formatos diferentes porque dependendo do computador alguns formatos não abrem. (Professor 5)*

*Eu encontro dificuldades em recursos, o som não fica bom, a imagem não fica clara e isso dificulta, mais pelo recurso, a tecnologia. A gente tem lá a tecnologia mas é sempre defasada, sempre temos que chamar os técnicos para fazer funcionar, e eu acho que a maneira como a nossa sala de aula hoje está disposta, ela não favorece. Você tem os alunos em fileirinha, um com a cabeçinha atrás do outro e eles meio que se movimentam para assistir o vídeo, as carteiras e o ambiente não favorece muito. (Professor 11)*

*As vezes eu corro atrás de caixinha de som. Não tem um padrão, se o som está ruim ele acaba com o seu vídeo, acaba com aquele momento que você prepara [...] (Professor 1)*

*A dificuldade que eu tenho quando às mídias audiovisuais é que a gente fica dependente tecnologicamente. [...] Por exemplo, não funcionou nada, porque é o risco que a gente corre independente da estrutura da universidade, a gente sabe que o imprevisto pode acontecer. Quando não funciona a internet, a gente sabe que dá um impacto na aula, então essa é uma dificuldade. (Professor 6)*

*Quando a gente depende de algo relacionado a computador e internet a gente ainda não tem a velocidade adequada, as vezes o site que você vai usar está fora do ar e você não tem como baixar esse material [...] (Professor 8)*

*Então, se por acaso o multimídia não funcionar, para mim prejudica bastante. O conteúdo pode ser passado, mas o exemplo complica. O multimídia, nesse aspecto mais prático, eu quero dizer o projetor, ou a rede não está funcionando aí o acesso a máquina não possibilita que eu faça meu login aí demora, as vezes eu preciso do áudio porque a aula de produção sonora não é só o vídeo e aí o projetor raramente dá defeito, mas o áudio com frequência. Então se falha o áudio eu tenho que correr pegar a caixinha de som, então eu tenho que tomar cuidado, chegar um pouco mais cedo na sala de aula para deixar tudo preparado para no horário de aula a gente começar. Mas as vezes acontece de ter alguns atrasos por causa da mudança nos equipamentos. (Professor 7)*

*Suporte como problemas tecnológicos, segundo é falta de habilidade para algumas tecnologias, por incrível que pareça por mais que a gente saiba manusear chega o técnico e aperta um botão e resolve. (Professor 3)*

*Muitas vezes você tem a tecnologia, mas você não usa. Eu acho que sou mais por aí. E também não adiante você ter uma super tecnologia se você não sabe usar.* (Professor 10)

Observa-se na fala dos dois últimos professores que, embora estejam falando sobre a tecnologia, eles demonstram que a responsabilidade não é apenas do aparato tecnológico, mas dos próprios professores que devem saber utilizá-los.

Os professores indicaram ao longo da entrevista que existem elementos que se configuram importantes quanto à utilização do audiovisual em suas aulas. Essa categoria foi intitulada **elementos de planejamento de uso (EPU)**. Nessa categoria buscou-se identificar como os professores utilizam e planejam o emprego de um vídeo em suas aulas. Observou-se pela resposta dos professores que eles raramente planejam suas aulas partindo do recurso audiovisual, mas que primeiramente eles organizam suas aulas com relação ao conteúdo que irão ministrar. Os professores também apontam a importância de explorar o recurso, o que vai de encontro a categoria CA em que os professores mencionaram que só o vídeo não basta.

Dessa forma, surgiu mais uma pergunta feita aos entrevistados sobre a necessidade de formação do professor para utilização da tecnologia e outra referente à formação para produção de mídias audiovisuais. As respostas dos professores resultaram nos seguintes dados:

Quadro 36 - Formação para utilização de tecnologias

<b>Formação para utilização de tecnologias</b>	<b>Professores brasileiros</b>	<b>Professores portugueses</b>
Não há necessidade	10	3
Há necessidade	1	2

Fonte: O autor

Os professores já utilizam as tecnologias no seu dia a dia e não entendem que tenham de ser formados para isso; no entanto, quando questionados se têm a intenção de produzir seus próprios vídeos para usar em sala de aula ou disponibilizar na Web, os professores responderam conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 37 - Formação para produção de vídeos

<b>Formação para produção de vídeos</b>	<b>Professores brasileiros</b>	<b>Professores portugueses</b>
Há necessidade de formação	10	
Não há necessidade de formação	1	
Já produzem (produziram) seus próprios vídeos	9	3
Nunca produziram	2	
Tem interesse em produzir ou continuar produzindo	9	
Não tem interesse em produzir	2	1
Já produzem mas gostariam de formação	9	1

Fonte: O autor

Os professores que gostariam de produzir seus próprios vídeos dizem que esse interesse vem justamente por nem sempre encontrarem o que procuram.

*Acho que seria interessante. Se você tivesse essa oportunidade de você "Ah, não encontro um tema sobre isso" quando eu falei sobre Headhunter. "Vamos produzir um vídeo sobre Headhunter", seria bacana. (Professor 10)*

*Já, porque as vezes acaba sendo mais fácil por não encontrar o material e as vezes por solicitação da instituição. Quando a instituição está produzindo material e quer que você use recursos próprios, e também acaba auxiliando o aluno. (Professor 8)*

Os professores que nunca produziram seus próprios vídeos, e que afirmam que gostariam de produzir, se demonstram inseguros quanto a alguns fatores.

*Gostaria, não sei se me sentiria a vontade ou se teria desenvoltura, mas se eu pudesse participar da produção, em termos de conteúdo. (Professor 4)*

Um dos dois professores que apontam que não têm interesse em produzir seus vídeos, declarou:

*É só ter gente para fazer as partes. Agora você não pode pedir para mim para eu ficar fazendo o PPT, eu quero que alguém esteja ao meu lado usando meu capital intelectual e usando suas competências e habilidade tecnológica para fazer para mim. Se for para eu sentar lá, eu vou brigar com a tecnologia. (Professor 3)*

A professora número 9 diz que já produziu um vídeo, mas não tem interesse em produzir mais e contextualiza:

*Já, eu fiz justamente sobre REA que eu gravei uma vídeo aula sobre os conceitos de commons e eu fiz uma vez um experimento de gravação de aula na IEST e foi terrível porque é difícil você falar, porque na fala sem ser gravada você tem flexões, você tem paradas, você pensa, vai a vários lados, permite-se a errar, o erro passa despercebido porque o conceito fica, mas no vídeo tem que estar perfeito, inclusive na falta de argumentação de gente, porque você não tem para quem olhar e não fala para ninguém. (Professor 9)*

O professor 3 elenca outros aspectos que o impedem de produzir vídeos:

*Eu acho que não sou fotogênico, acho que a minha voz não é adequada, eu acho que eu não tenho um raciocínio linear que permita que eu fique engessado em um script, e eu teria uma enorme dificuldade de fazer isso, então eu teria que fazer uma enorme decupagem ou tivesse uma equipe que tivesse tolerância para desenvolver os produtos. (Professor 3)*

A professora portuguesa número 15, que já produz seus vídeos, diz sobre a necessidade de formação:

*Eu acho que minha formação não é em audiovisuais, eu gostaria de ter muito mais informação, o jeito de colocar a voz, o que eu faço é uma coisa super caseira. Mas eu acho que pelo menos eu faço alguma coisa, melhor do que fazer nada. É pouco, mas é alguma coisa, tenho plena noção de que não é nada profissional, disso não tenho dúvida, tem toda a diferença, isso eu tenho a noção. (Professora 15)*

Verifica-se nessas falas uma aproximação da tese defendida por Basso (2009), que traz a necessidade de formação continuada do professor para utilização da linguagem digital no contexto educativo. A autora defende o desenvolvimento de competências que permitam a produção de diferentes textos e imagens audiovisuais.

Ao longo das entrevistas constata-se que os professores têm visão muito clara sobre o papel que desenvolve hoje e a necessidade de aprimoramento para utilização de mídias digitais. Os professores mais relutantes são os professores brasileiros mais velhos, enquanto os professores mais novos apresentam mais facilidade para utilização dessas mídias. Também os professores portugueses por trabalharem a distância acabam declarando menos dificuldade em relação às mídias digitais.

### 5.2.3 Parâmetro 3 – Recepção dos vídeos

O Parâmetro 3 é referente à **recepção dos vídeos** na percepção do professor. Envolve a forma como o professor percebe a recepção do material audiovisual pelo seu aluno. Este parâmetro está dividido em três categorias: a percepção do papel do vídeo; os recursos de linguagem valorizados nesses vídeos que contribuem para que a recepção de determinadas mídias seja positiva; e a colaboração que a utilização do vídeo gera na aprendizagem entre os alunos e seus colegas e entre o aluno e o professor.

As subcategorias desse parâmetro, assim como as anteriores, referem-se às respostas mais usualmente encontradas nas falas dos professores. Observou-se inclusive ao longo das entrevistas que a aprendizagem do aluno é uma constante na fala dos professores, o que interfere na organização dessas respostas que não foram encontradas em perguntas específicas, mas ao longo de toda entrevista. Essa categoria não foi trabalhada com os professores portugueses.

Quadro 38 - Parâmetro 3 - Recepção dos vídeos

Percepção papel do vídeo - alunos (PVA)	Ajuda
	Novidade
	Comum
Recursos de linguagem valorizados (RLV)	Não linearidade
	Interação
	Qualidade técnica
	Humor
	Discurso coloquial
	Duração temporal
Colaboração na Aprendizagem (CbA)	Aluno/aluno
	Aluno/professor

Fonte: O autor

Os professores entendem que ao utilizarem o vídeo em suas salas de aula em diferentes disciplinas, independente de estas apresentarem características mais teóricas ou prática, o vídeo aparece como algo normal, que não é novidade. Segundo os professores, isso acontece em função do próprio perfil dos alunos e do próprio acesso que eles têm a essas mídias hoje.

*Eu acho assim, hoje em dia, os alunos tem muita informação, eles são muito imperativos na aula no quesito de não ser mais aquele aluno passível de ficar sentado escutando o professor, e eu acho que o recurso audiovisual é um meio, uma mídia que eles têm bastante acesso. Eles cresceram com essa característica de assistir, de visualizar, de interagir, [...] (Professor 11)*

Em relação à percepção que os professores têm quanto à utilização do vídeo no processo de ensino aprendizagem, chegou-se ao seguinte quadro:

Quadro 39 - Utilização do vídeo no processo de ensino-aprendizagem

<b>Critério</b>	<b>Ocorrências</b>
Positiva	8
Negativa	0
Indiferente	0
Positiva e negativa	3

Fonte: O autor

Dos professores que veem o vídeo **de forma positiva**, destacam-se as seguintes falas:

*De uma forma muito positiva. Até por relatos: "Ah, agora eu entendi". Ah, eu não tinha entendido muito bem esse conteúdo mas agora eu consegui entender. (Professor 4)*

*Então a conexão eu acho muito mais intensa para ele aprender a onde esta cada coisa, em que momento do vídeo foi citado, e o porquê foi utilizado, isso dentro da minha área. (Professor 2)*

*[...] mas eu me sinto confortável quando eu mostro vídeos porque eu vejo que os alunos gostam [...]. (Professor 1)*

O que se entende tanto **de forma positiva como negativa** está ilustrado na fala abaixo:

*Então, varia muito a reação do aluno ao vídeo. Também varia de turma para turma. Tem vídeos que o aluno assiste sem reagir demais, como se fosse algo bem natural, ou está sem graça e sem importância, outros ele reage, às vezes acha graça, acha interessante e fica mais vidrado. (Professor 7)*

Nenhum professor percebe que a utilização do vídeo é vista como negativa para o aluno e nem de forma indiferente. Ou seja, a cultura do digital já é uma realidade nas universidades, segundo os professores essa constatação também pode ser comprovada pela utilização que fazem em sala de aula de celulares, ipod e aparelhos semelhantes.

Todos os onze professores falaram que não é mais uma novidade a utilização do vídeo em sala de aula. Dez professores mencionaram que o vídeo é algo comum, que faz parte do dia a dia do aluno, e o que contribui para isso, segundo os professores, é a própria questão do acesso e das tecnologias disponíveis.

Dois professores que falaram que o vídeo é algo comum ainda mencionaram a palavra ajuda para se referir aos benefícios da mídia audiovisual.

*Olha, eu acho que o vídeo por si só ajuda. Eu não sei se no momento atual ele acaba cumprindo da forma que ele cumpria antes. Acho que era um diferencial maior antes. Acho que o aluno, talvez, por mais que nas opções eles estejam usando a mesma estratégia, está vindo em um padrão e para o aluno não é novidade. (Professor 7)*

Os recursos de linguagem valorizados pelos alunos na percepção do professor são:

Quadro 40 - Recursos de linguagem valorizados pelos alunos – percepção do professor

Ordenação	Recurso	Ocorrências
1	Humor	5
2	Qualidade técnica	3
3	Não linearidade	2
4	Interação	1
5	Tempo	1

Fonte: O autor

Dos professores entrevistados, cinco disseram que observam que o humor é um elemento de linguagem que chama a atenção dos alunos:

*O humor sempre tem impacto, dependendo do humor não tem nada a ver com o vídeo e pode destruir a aula ou trazer o assunto. Mas ele causa impacto porque você vê a reação. (Professor 1)*

*[...] é a própria diversão, o negócio de ser engraçado, divertido. (Professor 6)*

*Talvez o coloquialismo, talvez gírias, o personagem que é próximo, engraçado e tem humor, ai ele te pega. (Professor 10)*

*Tudo que tiver comédia, infográfico cai bem. (Professor 3)*

*Em termos de linguagem e abordagem a gente vê que é mais humorado, não aquele pseudo intelectual e chato, mas aquele mais inteligente. (Professor 7)*

Três professores mencionaram a importância **da qualidade técnica**:

*Na técnica tem uma montagem mais dinâmica, mais moderna. Então, a montagem é muito importante para isso. Em termos de estética, uma produção mais caprichada, eles são muito rigorosos e críticos em relação a qualidade da imagem hoje. A sensibilidade a materiais de vídeos, a resolução melhor a finalidade de vídeos melhor faz com que os alunos fiquem mais críticos. Eles não aceitam materiais mal gravados, imagem com problemas de tons. Eles são muito críticos. (Professor 7)*

A interatividade apareceu na fala de dois professores:

*E a interatividade, a possibilidade do aluno interagir como conteúdo. Eu percebo a interatividade quando o pessoal de inscreve no canal e depois me conta, ou vem e mostra na rede. (Professor 6)*

*Agora se você fala de uma coisa mais interativa, aí é novidade. Como por exemplo aquele nosso quadro interativo que você dá o clique e eu consigo puxar a tela do aluno, ou eu dou um clique mesmo e faço como se tivesse um mouse. Isso, para o aluno, é novidade em quesito multimídia e tal, [...]. (Professor 11)*

O fator tempo foi mencionado por seis professores, destaca-se a fala a seguir, que resume o que foi dito pelos professores. Observa-se que o fator tempo já havia sido mencionado anteriormente no Parâmetro 2, referente ao critério de escolha dos professores com relação ao vídeo.

*[...] Se você passa o vídeo de uma entrevista de 6 minutos, em 3 minutos o aluno já está mexendo no telefone já estão conversando, estão no laptop... (Professor 4)*

Neste trabalho de pesquisa foi possível verificar que uma mídia audiovisual, um vídeo bem produzido, bem concebido será mais eficaz como recurso didático para aprendizagem do aluno do que outros recursos. Entende-se que o humor é um recurso que chama a atenção do aluno no sentido de mobilização. As interações, as emoções assumem um papel decisivo e são inevitáveis na linguagem audiovisual (MACHADO, 2000).

Buscou-se ao longo das respostas obter informações sobre como os professores veem os seus alunos no contexto da cibercultura e foi possível perceber que esse

professor tem uma visão muito clara sobre quem é esse aluno hoje e a forma como estes aprendem.

*[...] é um ser totalmente digital, mas tem um sério problema em se concentrar em alguns segundos e focar em determinadas coisas. Eu acho que eles possam estar aprendendo com associação... (Professor 10)*

*Então ele não só precisa como já vem com essa bagagem de multiplataforma. (Professor 2)*

*Velocidade, interatividade, compartilhamento. Eu acho que o aluno não acaba em sala de aula, ele tem a vontade de compartilhar o que ele aprende. (Professor 6)*

*O aluno hoje assiste sua aula, digita a mensagem no celular e usa o computador. Essa geração nova tem alunos tão conectados que os alunos fazem várias coisas ao mesmo tempo. Se ele não prestou realmente atenção em uma matéria que importa, ele olhará depois. (Professor 5)*

Nas falas dos professores observa-se que o aluno como receptor começa a ser visto como um membro mais ativo e significativo no processo de comunicação e educação. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem não está mais centrado no professor, o aluno é tido como o usuário, o ser que participa, que está conectado (SOUSA, 2002; OROZCO, 2002). Nesse caso, o aluno passa a ser entendido como alguém que tem a possibilidade de reagir, interagir e trocar informação. Há uma superação do determinismo entre emissor e receptor, bem como da modelagem do reforço. (BEHERENS, 2010)

Portanto, é preciso estar atento para uma nova forma de comunicar e educar, isso é algo que acontece, segundo Castells (1999a, p.345) nesta "integração de vários modelos de comunicação em uma rede interativa". Ou seja, as Tecnologias da Comunicação e Informação têm que ter como característica a interatividade, o alcance global e a integração de todos em uma mudança no pensar educativo para complexidade (BEHRENS, 2010). Afinal é dentro desta sociedade integrada e interconectada que os alunos estão inseridos.

Em relação à colaboração na aprendizagem, foi possível perceber que o vídeo contribui para essa colaboração tanto na relação aluno-aluno como na relação aluno-professor.

*Pela essência de ser um produção coletiva. Talvez seja sim. As vezes do inconsciente de quem está vendo o vídeo, as vezes ele pensa: Poxa, esse vídeo foi produzido por um coletivo, ou teve alguém que decidiu produção ou texto, então todo mundo teve atuação. Por que então, eu ou o telespectador, não podemos dar minha sugestão, ou então comentar, ter uma leitura e participar... (Professor 10)*

A Aprendizagem Colaborativa no contexto do ciberespaço propicia colaborações produtivas que se dão em grupos, em uma inteligência que está distribuída por toda parte, uma inteligência que é coletiva (LÉVY, 1998). Eles estão constantemente conectados, fazem parte de uma geração participativa, pois a interatividade é dominante no ambiente digital, e mostram que esse sistema se caracteriza pela capacidade de inclusão, uma vez que todos dividem informações, todos (ou deveriam, ou poderiam) sabem de tudo (JENKINS, 2009).

### 5.3 ANÁLISE DE GRUPO FOCAL REALIZADO COM ALUNOS

Por meio de grupo focal realizado com os alunos foi possível levantar as características da recepção para aprendizagem na cibercultura, visto que o ciberespaço foi apontado como o espaço de plataformas onde os alunos selecionam os vídeos que assistem. Os grupos foram compostos por indivíduos que possuíam características em comum e que estavam aptos a discorrer e debater sobre o tema proposto. Esses alunos exibiam vivência com o tema escolhido apresentado por meio de vídeos pré-selecionados e exibidos para os grupos. As contribuições dos alunos foram feitas a partir das vivências concretas e cotidiana que eles têm a respeito do tema.

A técnica se constituía da seguinte maneira: amostras de 10 minutos do início de três diferentes vídeos, com formatos distintos (documentário, entrevista e debate) relacionados à área de conhecimento, foram apresentadas aos alunos. As entrevistas foram realizadas nas salas de aula da instituição de ensino superior pesquisada.

Depois de assistidos os materiais, foram feitas perguntas abertas, cujas respostas eram dadas de maneira espontânea e orgânica. A função principal das perguntas e do mediador era incitar a participação e a discussão, mas não guiá-las e nem determiná-las.

A metodologia seguida para o processo de decomposição das entrevistas realizadas foi orientada pelas leituras feitas no âmbito do enquadramento teórico

apresentado. Mostra-se no quadro a seguir o sistema de categorias em seus blocos temáticos que primeiramente orientaram esta pesquisa:

[1] Processo de aprendizagem
[2] Compreensão sobre o formato, natureza dos vídeos usados
[3] Análise de utilização – métodos de busca, fontes de busca
[4] Análise dos tipos de Conteúdo dos vídeos – qualidade do material

### 5.3.1 Grupo focal comunicação social – Jornalismo

Para compor o primeiro grupo focal, no segundo semestre de 2013, foram convidados 12 alunos do curso de Comunicação Social – Habilitação Jornalismo, da Escola de Comunicação e Artes; apenas seis alunos compareceram para participar da dinâmica. Foram apresentados aos alunos os vídeos previamente selecionados para esse grupo específico: entrevista com Arlindo Machado produzida pela Sonhar TV, O documentário "O que mudou nos últimos cinco anos", produzido pela HOTWords, programa de debate Olhares, sobre a temática "Um olhar contemporâneo sobre o mito da caverna", produzido pela Ulbra, Del e Editora IBPEX

Quando questionados sobre o **auxílio do material para o processo de aprendizagem** os alunos se mostraram receptivos e falaram sobre a construção imagética do conteúdo que se estudava. O **Aluno 1** apontou para a importância de o material audiovisual estar em sintonia com o estudado presencialmente: *"Não adianta mostrar um vídeo totalmente diferente com o que é visto em sala. Uma coisa precisa complementar a outra"*. Também foi levantada a questão da predisposição para se assistir ao material, segundo o que diz o **Aluno 4** *"Para assistir a um vídeo específico, teórico, que não é de entretenimento, eu preciso estar interessado, independente do formato"*.

Sobre a **apreensão de conhecimento**, os alunos afirmam que, em alguns casos, compreendem melhor determinados assuntos em diferentes mídias, não só nas que, originalmente, fazem parte do universo acadêmico. O **Aluno 5** diz que *"Uma matéria em um jornal, às vezes, me faz entender melhor algum assunto do que um capítulo inteiro de um livro"*.

Sobre o **acesso a materiais como os apresentados no grupo focal**, todos os alunos disseram ter o hábito de procurá-los espontaneamente. Colocam, até mesmo, que em determinadas plataformas não é necessária uma procura intensa, os materiais aparecem de acordo com as preferências pessoais. O **Aluno 3** comenta que *"Encontrar materiais exige certa independência mas, em alguns lugares, não é necessário nem procurar, as coisas que te interessam aparecem. Se realmente interessar, vê, se não, descarta"*.

A procura por materiais semelhantes, segundo as respostas, é algo naturalizado que faz parte do hábito de estudo de todos os alunos entrevistados. As justificativas mais recorrentes para o uso são três:

Quadro 41 - Uso de materiais audiovisuais no estudo – Grupo focal Comunicação Social - Jornalismo

Ordenação	Critérios
1	Complementar o estudo
2	Visualizar o tema estudado
3	Iniciar o estudo

Fonte: O autor

Quando questionados sobre as **plataformas e sites utilizados** na busca por materiais audiovisuais, os estudantes responderam:

Quadro 42 - Plataforma utilizada para busca – grupo focal Comunicação Social - Jornalismo

Ordenação	Plataforma
1	Youtube
2	Ted
3	Sites de instituições de ensino

Fonte: O autor

Quando questionados sobre a **utilização de materiais audiovisuais por parte dos professores**, todos os alunos disseram ter pelo menos um que apresentava como recurso materiais como esse. No entanto, o êxito do uso foi questionado pelos alunos, como o faz o **Aluno 2**: *"Alguns professores apresentam um vídeo, por exemplo, apenas por passar... Não constrói uma relação, não faz uma introdução e não mostra com o intuito de construir algo maior. O uso do vídeo se restringe nele mesmo"*.

Embora reconheçam o importante papel que tem o professor que apresenta materiais audiovisuais, os alunos entrevistados afirmam que, se não existe interesse

peçoal, de nada adianta um professor que utilize recursos audiovisuais. O Aluno 6 diz que *"Nós estamos inseridos num contexto em que é muito fácil encontrar diferentes materiais na rede. Entendo que um professor funcione como um 'iniciador' do processo, mas não pode se resumir a ele. O aluno precisa ir atrás"*.

Foram três os formatos apresentados aos alunos no grupo focal: 1) Documentário; 2) Entrevista; 3) Debate. Quando questionados sobre a qualidade dos materiais e sobre a preferência, a resposta, unânime, foi o documentário. Dentre os argumentos que se apresentaram para justificar a escolha e que se apresentaram muito semelhantes destaca-se:

*O documentário tem a possibilidade de abranger vários aspectos. É interessante de observar como os formatos mais parados, utilizam de elementos como a animação para apresentar o assunto. (Aluno 3)*

Quadro 43 - Argumentos que definem a preferência pelo Documentário – Grupo Focal Comunicação Social – Jornalismo

Ordenação	Argumentos
1	Atrativo
2	Melhor ilustrado
3	Mais informação
4	Linguagem jovem
5	Linguagem acessível

Fonte: O autor

Ao discorrerem sobre o formato preferido e os pontos negativos dos outros dois vídeos, os estudantes elencaram os critérios, organizados no quadro abaixo, que consideram mais importantes num vídeo que será utilizado para aprendizagem, independentemente do formato, área de conhecimento e veiculação:

Quadro 44 - Critérios para seleção de vídeos para serem utilizados para aprendizagem – Grupo focal Comunicação Social - Jornalismo

1 Qualidade de imagem	5 Profundidade
2 Qualidade de som	6 Dinamismo
3 Proximidade	7 Interatividade
4 Acessibilidade	8 Duração

Fonte: O autor

### 5.3.2 Grupo focal design

Para compor o segundo grupo focal, também realizado no segundo semestre de 2013, compareceram nove alunos. Foram apresentados aos alunos três vídeos previamente selecionados: o documentário "O que mudou nos últimos cinco anos", Conversas de Valor produzido pela Sustentare, escola de negócios, o tema abordado foi Design, Cultura e Sociedade pelo professor Ericson Luiz Straub; Inovação centrada no usuário produzido pelo Hemisfério Criativo com o professor Erico Filomeno.

Sobre o **auxílio do material a que tiveram acesso no processo de aprendizagem**, os alunos apresentaram respostas semelhantes. Destaca-se a resposta do aluno 1:

*Os vídeos apresentaram as disciplinas do curso de maneira superficial. Não acrescentou muito. O vídeo auxilia no aprendizado quando é pensado para isso. Quando, por exemplo, se registra uma palestra, o vídeo não tem os recursos destinados ao aprendizado e complementação e se torna redundante. (Aluno 1)*

Observa-se na resposta acima que o aluno traz informações referentes à linguagem do vídeo, que também foi mencionada por dois outros estudantes já no início da realização da entrevista com o grupo:

*O vídeo do formato "palestra" acaba servindo apenas para "relembrar" o que já foi visto em sala e não para "ensinar". [o aluno referia-se a vídeo Inovação centrada no usuário] (Aluno 2)*

*A palestra por exemplo, em vídeo, não funciona. Quando você vai a uma palestra você anota, faz perguntas, etc. Em casa, vendo o vídeo, você não tem esse mesmo comportamento. (Aluno 3)*

O aluno 1 ainda acrescentou:

*Se o vídeo fosse focado para um pequeno grupo, buscando sanar as necessidades específicas do grupo, com uma linguagem direcionada para assimilação do conteúdo, ele seria melhor. (Aluno 1)*

Quanto à **apreensão de conhecimento** e utilização de outras mídias, os alunos afirmam que isso depende de cada um, mas que é inegável que hoje essas

mídias estão muito mais próximas e que uma mídia leva a outra. O aluno 3 exemplifica: " As vezes você começa a procurar na internet e termina num livro".

Sobre o acesso aos materiais como os apresentados no grupo focal, os alunos afirmam que, tem o hábito de procura-los espontaneamente, mas que em algumas vezes dos próprios colegas ajudam. As justificativas mais recorrentes para essa busca são:

Quadro 45 - Uso de materiais audiovisuais no estudo – Grupo focal Design

Ordenação	Critérios
1	Relembrar o conteúdo
2	Visualizar o tema estudado
3	Buscar novas informações

Fonte: O autor

Todos **alunos também afirmaram que procuram materiais audiovisuais semelhantes aos apresentados por conta própria**, espontaneamente sem indicação dos professores. Essa busca acontece sempre na internet.

**As plataformas** e os sites mais utilizados pelos estudantes para buscar mídias audiovisuais são:

Quadro 46 - Plataforma utilizada para busca – grupo focal Design

Ordenação	Plataformas
1	Blogs
2	Fóruns
3	Youtube

Fonte: O autor

Os alunos informaram que ao longo do seu percurso **acadêmico tiveram professores que utilizaram vídeos como esses, que alguns eram mais interessantes do que outros**.

Foram três os formatos apresentados aos alunos no grupo focal: 1) Documentário; 2) Entrevista sem interlocutor; 3) Entrevista em forma de palestra. Quando questionados sobre a qualidade dos materiais e sobre a preferência, a resposta também foi unânime, a preferência é pelo documentário.

*Pelo visual que ele dá. Porque ele alterna informações específicas, entrevistas com profissionais qualificados e imagens muito atrativas e bem feitas. (Aluno 4)*

Os argumentos utilizados para justificar a escolha do documentário foram:

Quadro 47 - Argumentos que definem a preferência pelo Documentário – Grupo Focal Design

<b>Ordenação</b>	<b>Argumentos</b>
1	Tempo
2	Quantidade de conteúdo
3	Qualidade de imagem

Fonte: O autor

Ao falarem sobre o formato preferido, no caso, o documentário, os alunos apontaram os pontos negativos dos outros formatos.

*O vídeo em formato de palestra acaba servindo apenas para "relembrar" o que já foi visto em sala e não para ensinar. (Aluno 2)*

*A palestra em vídeo, por exemplo, não funciona. Quando você vai a uma palestra você anota, faz perguntas, etc. Em casa, vendo o vídeo, você não tem esse mesmo comportamento. (Aluno 3)*

Pode-se observar que os alunos falaram sobre os vídeos que assistiram e automaticamente apontaram o que funciona e o que não funciona em termos de linguagem audiovisual e formato do vídeo para aprendizagem. Em relação ao critério para seleção dos vídeos que irão assistir, os alunos pontuam:

Quadro 48 - Critérios para seleção de vídeos utilizados para aprendizagem – grupo focal Design

<b>Ordenação</b>	<b>Critérios</b>
1	Credibilidade
2	Visualizações
3	Texto de acompanhamento

Fonte: O autor

Segue abaixo algumas falas ilustrativas:

*As visualizações. Se o vídeo é bom ele vai ser bem divulgado e bem visualizado. Eu não vou pegar uma informação que não seja muito bem exposta. (Aluno 2)*

*Um bom texto que acompanhe as imagens e vídeos é fundamental. A produção boa e a questão visual são diferenciais. A pessoa precisa saber o que é mais importante. Não adianta colocar um texto enorme e um vídeo. O público vai direto para o vídeo e não lê, porque o vídeo é mais atrativo. Precisa ser direto e não pode me fazer achar que estou perdendo tempo. (Aluno 3)*

*O que demora e não é direto, cansa. Quando você busca uma informação, você é um público ativo, diferente de quando você está "vendo por ver", ou seja, passivo. (Aluno 4)*

Os alunos que participaram do grupo, ainda em relação a aprendizagem, **trazem uma reflexão** bem importante **avaliando sua própria geração e a forma como aprendem:**

*A nossa geração está acostumada a ser bombardeada por informações. Quando a gente vê um material muito monótono, ele não nos prende. (Aluno 2)*

*Para a nossa geração, quanto mais conteúdo tiver em menos tempo, melhor. Isso pode ser feito ao se sobrepor imagem e texto, porque são duas mensagens ao mesmo tempo. São dois apelos, o visual e o auditivo. (Aluno 4)*

### 5.3.3 Grupo focal marketing

Participaram do grupo focal de marketing 11 alunos. Nesse grupo focal também foram veiculadas três mídias audiovisuais previamente selecionadas: um documentário, A história das coisas, produzido pela Tides Foundation de Annie Leonard, com duração de 21 minutos e 18 segundos; uma entrevista com Philip Kotler, produzida pela Management TV, com versão editada com legenda em português, duração de oito minutos e dois segundos; e uma narrativa em formato de Vídeo aula intitulada os 8Ps do Marketing Digital, com duas horas 17 minutos e quinze segundos.

Os alunos que participaram desse grupo afirmam que **os vídeos auxiliam na aprendizagem**, as justificativas foram:

*Porque em algum momento de todos os vídeos eu pude absorver alguma informação que eu não conhecia, ou que eu ainda não tivesse absorvido. (Aluno 1)*

*Os materiais abrem para a possibilidade de reflexão. Alguma informação dada por alguma fonte diferente aqui aparece de outra maneira e faz com que a gente pense "será que é isso mesmo?". Faz a gente lembrar algumas coisas. (Aluno 2)*

Em relação ao **acesso a matérias semelhantes**, ou apenas a materiais audiovisuais, como os que foram apresentados ao grupo, todos os alunos disseram que tem o hábito de procurá-los espontaneamente tanto para estudar quanto para inserir em apresentações. As justificativas resumem-se em:

Quadro 49 - Uso de materiais audiovisuais no estudo – Grupo Focal Marketing

Ordenação	Critérios
1	Complementar o estudo
2	Visualização

Fonte: O autor

As **plataforma e os sites utilizados** na busca desses materiais apontados pelos alunos foi **unicamente o Youtube**.

Eles afirmaram que os **professores quase não indicam vídeos**, todos afirmaram que os professores indicam livros e todos responderam que apenas alguns utilizam vídeos em suas aulas. Nesse sentido, vale ressaltar as falas em que os alunos se colocam no centro do processo de ensino aprendizagem ao afirmarem que o que os professores levam para sala de aula em termos de mídia audiovisual já não é novidade.

*A gente geralmente já viu os vídeos. É difícil eles mostrarem algo que ainda não vimos.*

*[...]*

*Eu não sei se eles têm o acesso tão grande como nós temos. Eu não acredito que um professor assista por dia duas ou três horas de vídeos do youtube. Então ele nunca vai saber o que eu sei do youtube. Tanto que quando eles trazem vídeos todos já viram. (Aluno 4)*

Foram três os formatos apresentados aos alunos no grupo focal: 1) Entrevista com interlocutor; 2) Narrativa em formato de vídeo-aula; 3) Documentário;. Quando

questionados sobre a qualidade dos materiais e sobre a preferência, eles afirmaram que preferem, em primeiro lugar, mídias que tragam em seu formato **animação** e, em segundo lugar, o **gênero entrevista**, embora as respostas ficaram bem divididas. Assim contextualizam e avaliam o material a que assistiram:

*Eu imagino três coisas diferentes: Quando o Kotler está falando, você presta muita atenção no que ele diz porque ele é uma referência. Então tua abordagem é diferente, você para pra pensar nele.*

[...]

*A animação também te prende, porque fica dinâmico. Isso melhora a percepção de quem está acompanhando, faz compreender melhor o assunto.*

*Na do meio, o assunto é muito bacana mas a imagem pede uma concentração muito grande para se compreender o que se está passando.*

*Se eu fosse avaliar os três materiais, o primeiro é de uma pessoa a que todos temos interesse no marketing, chama atenção, no último a animação te prende muito, e no do meio é o assunto que te prende. (Aluno 3)*

*O vídeo do Kotler falando é algo bem mais técnico. Não é qualquer pessoa que se interessaria. Nós, do marketing, prestamos atenção porque sabemos que vai nos agregar em alguma coisa. É menos atraente do que a animação, por exemplo. A animação não era sobre marketing, mas nos prendeu. O outro me prendeu quando eu comecei a escutar uma opinião diferente. Pela opinião diferente dele eu comecei a prestar mais atenção. (Aluno 1)*

Quadro 50 - Argumentos que definem a preferência pela Animação – Grupo Focal Comunicação Social – Marketing

Ordenação	Critérios
1	Animação
2	Referência/fonte
3	Qualidade técnica

Fonte: O autor

Os alunos que preferem entrevista atribuem o critério de escolha principalmente a credibilidade do gênero.

Ao dicorrerem sobre o formato preferido, no caso, a animação, os alunos apontaram os pontos negativos dos outros formatos.

*A entrevista só funciona se o entrevistador for relevante. O segundo é ruim. O terceiro é ótimo, qualquer assunto passado pela animação é mais simples de entender. (Aluno 4)*

*A qualidade do primeiro é muito boa, uma entrevista bem feita. O segundo vídeo parece caseiro. O terceiro por ser dublado ficou um pouco estranho. Mas a animação ficou boa. (Aluno 1)*

Ao argumentarem sobre os formatos assistidos e suas preferências, os estudantes elencaram os critérios, que foram organizados no quadro a seguir, que consideram mais importantes em um vídeo que será utilizado em sala de aula.

As características que os vídeos devem apresentar foram apontadas pelos alunos:

Quadro 51 - Critérios para seleção de vídeos utilizados para aprendizagem – Grupo Focal Marketing

<b>Ordenação</b>	<b>Critérios</b>
1	Dinamismo
2	Qualidade de imagem
3	Interatividade

Fonte: O autor

#### 5.4 MÍDIAS AUDIOVISUAIS SELECIONADAS PARA O GRUPO FOCAL

Partindo da seleção de uma amostra de vídeos, uma parte desta pesquisa teve por objetivo investigar a articulação das linguagens imagética e textual na construção de diferentes gêneros audiovisuais produzidos para fins educativos. Os vídeos foram selecionados na plataforma youtube, e em sites destinados à educação. As etapas desta pesquisa que serviram como filtro foram: a) abordar temas referentes às áreas de estudo ao qual seriam aplicados; b) os vídeos deveriam apresentar diferentes gêneros audiovisuais; c) os audiovisuais deveriam estar inserido em um dos gêneros: documentário, entrevista, debate ou narrativa; d) apresentar argumentações ou opiniões de estudiosos e teóricos de cada área.

A análise foi feita segundo critérios estabelecidos por Gomes (2008), que propõe cinco categorias para análise de materiais audiovisuais educacionais. Tais critérios foram estabelecidos, segundo o autor, para auxiliar o professor na seleção de vídeos para serem utilizados em sala de aula. Portanto, trazem critérios que envolvem a linguagem audiovisual e as características pedagógicas destes vídeos. O autor divide a análise em cinco categorias: a primeira categoria refere-se ao conteúdo; a segunda, aos aspectos técnico-estéticos; a terceira é referente à proposta pedagógica; a quarta categoria definida pelo autor é referente ao material de acompanhamento do vídeo, o que não se aplica nesta análise, visto que os vídeos foram selecionados no site youtube e portais destinados à educação; a quinta categoria é referente ao público que se destina. Cada categoria proposta pelo autor está dividida em subcategorias.

Na análise realizada para este estudo optou-se por colocar as categorias determinadas pelo autor em forma de tabela, foi utilizada uma tabela para cada vídeo. Optou-se, também, por seguir a sugestão de Gomes (2008), que deixa opcional estabelecer valores para cada uma das categorias estabelecidas. A atribuição de valores abrangeu de zero a cinco. A tabela ficou dividida em três colunas: a primeira refere-se aos critérios estabelecidos por Gomes; a segunda, à nota; e na terceira foram feitas observações sobre cada um dos critérios estabelecidos. Entende-se que dessa forma ficaria mais fácil definir a qualidade dos vídeos utilizados. As tabelas com a análise dos vídeos encontra-se no Apêndice.

Conceitos adotados para facilitar a categorização:

Quadro 52 - Categoria 1 - Conteúdo

0	Não se aplica
1	Muito ruim
2	Ruim
3	Regular
4	Bom
5	Excelente

Fonte: O autor

Quadro 53 - Categoria 2 - Aspectos técnicos e estéticos -  
Categoria 3 - Proposta Pedagógica -  
Categoria 5 - Público a que se destina

0	Não se aplica
1	Insuficiente
2	Suficiente
3	Adequado - Ideal
4	Acima da Média
5	Muito - excesso
6	Muito no sentido positivo

Fonte: O autor

#### **5.4.1 Análise dos vídeos utilizados no Grupo Focal de Comunicação Social - Jornalismo**

Para o grupo focal realizado com alunos do curso de Comunicação Social - Jornalismo foram selecionados três vídeos previamente analisados por esta autora: entrevista com Arlindo Machado, produzida pela sonhar tv, com duração de uma hora e 11 minutos; o documentário "O que mudou nos últimos cinco anos", produzido pela HOTWords, com duração de aproximadamente 14 minutos; O terceiro vídeo analisado

foi o programa de debate **Olhares**, sobre a temática "Um olhar contemporâneo sobre o mito da caverna", produzido pela Ulbra, Del e Editora IBPEX, duração uma hora e nove minutos.

- Vídeo 1- Entrevista Arlindo Machado<sup>12</sup>

A primeira amostra de vídeo analisada para a presente tese foi a **entrevista com o intelectual Arlindo Machado produzida pela Sonhar TV**. O entrevistado é um teórico da área de comunicação especializado em televisão. A duração do vídeo é de 1 hora e 11 minutos.

Quanto à **categoria de análise de conteúdos**, o vídeo traz temas importantes dentro do contexto que se propõe abordando os assuntos: censura, mercado, consumo, o que falta na televisão, o que o entrevistado gosta, a recepção hoje entre outros, assim mostrando suas opiniões e ideias sobre o tema.

Neste sentido observa-se que o vídeo do gênero entrevista, intitulado por Machado (2000) como "formas fundadas no diálodo", atende às características essenciais de um programa deste gênero apontados por York (1998). A própria pessoa escolhida para falar sobre o tema, no caso o autor Arlindo Machado, vem atender ao critério de relevância estabelecido por esses autores, ou seja, a escolha do entrevistado deve ser algum personagem social que tem apontamentos relevante sobre o tema em questão.

Os temas abordados foram tratados com exatidão e o entrevistado demonstrava ter conhecimento sobre o que estava falando, observado por suas respostas, bem como por sua postura corporal que se apresentava extremamente à vontade em responder os questionamentos que lhe eram feitos. Contextualizou suas respostas citando teóricos que abordavam o tema e estudiosos do assunto, assim apresentando uma quantidade de informações considerada suficiente para atender aos critérios de conteúdo e também aos critérios pedagógicos do vídeo.

Em relação à **segunda categoria**, que se refere aos **aspectos técnicos e estéticos**, o programa foi gravado utilizando quatro câmeras, o que é um número bom e até mesmo acima da média de grande parte dos programas de entrevistas realizados para transmissão nas emissoras de televisão brasileira e nas emissoras exclusivas para fins educativos. O cenário foi composto por cores neutras ao fundo,

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2LSnVuSkrSc>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

o destaque estava na logomarca do programa e no figurino do entrevistado. Ou seja, os elementos de destaque da cena estavam em composição harmônica os que se queria dar destaque.

A abertura do programa, a vinheta, é extremamente simples e desconstrói o olhar do receptor que é convidado a fazer parte desta entrevista em uma relação intimista de composição e ausências. O cenário é composto por uma imagem estática computadorizada e uma cadeira em um estúdio vazio apresentando apenas ao fundo a logomarca do programa. Em alguns momentos, assume-se a sombra da cadeira. A ambientação neutra, e até certo ponto escura, demonstra a seriedade do que está sendo falado, mesmo que seja em tom de conversa. A ambientação destaca o entrevistado.

O texto verbal é de tom coloquial, utiliza-se de uma linguagem envolvente, com uso de segunda pessoa. Não há diálogos, somente inserção gráfica com questões ou temas escritos na tela. Observa-se, portanto, a importância do grafismo televisual para dar ritmo ao que está sendo exposto e de certa forma fixar o que está sendo dito, ou mesmo, como afirma Machado (2000, p.203), o grafismo vem contribuir no papel estrutural, na indução da velocidade e da credibilidade.

Um recurso de linguagem interessante utilizado nesta entrevista é a ausência física de um entrevistado, o que contribui para aproximação do público espectador; ele está fora de campo, mas percebe-se a sua presença. A sensação que se tem é que o destaque deve ser realmente dado ao que está sendo dito pelo entrevistado.

A ausência de música e trilha sonora são compreensíveis, visto que se entende a proposta da não intervenção e não intencionalidade de induzir uma leitura do discurso. A mudança de um assunto para outro é marcada por um efeito sonoro que contribui para compreensão desta variação, mas não intervém no que está sendo dito.

O ponto em que o vídeo deixa mais a desejar recai nas interações que propõe com o seu público-alvo, ou melhor, na ausência desta interação. Entende-se apenas que há um estímulo para procura de outras mídias e outras fontes que complementem o que está sendo falado, mas não há possibilidade de troca entre emissor e receptor. A interação está apenas no recurso de linguagem usado entre a imagem-palavra, mas que mesmo assim apresenta-se de forma tímida. Ainda é um vídeo unidirecional. A interatividade teria de acontecer depois, com o estímulo do professor. Dessa forma, este vídeo poderia ser classificado, de acordo com Ferrés (1998), como um vídeo de apoio. O vídeo tem a função de expor os pontos de vista de um

intelectual da área, informar, reforçar um determinado conteúdo no sentido de facilitar sua compreensão.

Os eixos estruturais não são bem definidos no que se refere à presença de um índice ou sumário, nem mesmo em relação à presença de apêndices. Mas a sequência e a estruturação da entrevista são bem definidas. Quanto a sua narrativa, ela não se apresenta de forma clássica, com começo, meio e fim, mas os assuntos estão estabelecidos em uma sequência que torna o discurso agradável e incita algumas reflexões sobre o tema abordado.

**Na terceira categoria**, que se refere à proposta pedagógica, observa-se que o vídeo não tem a intenção de ser prático, embora deixe seus objetivos claros e consiga motivar, sensibilizar e exemplificar o que está sendo abordado. Incentiva o aluno a buscar leituras mais aprofundadas sobre os temas abordados. Observa-se, também, que o vídeo não cria exatamente situações de aprendizagem, mas contribui para esta aprendizagem.

Um dos aspectos que se destaca, talvez de forma negativa, é a duração do vídeo, tempo que é considerado longo mesmo tendo sido desenvolvido para um público específico. A duração de uma hora e onze minutos é muito longa considerando que as aulas presenciais têm em média 50 minutos. Mas sua proposta pedagógica pode ser considerada adequada a seu público-alvo.

- Vídeo 2 – Documentário<sup>13</sup>

**O documentário "O que mudou nos últimos cinco anos"**, produzido pela HOTWords, com duração de 14 minutos e quarenta e sete segundos, foi a segunda amostra analisada. Este vídeo foi utilizado tanto no grupo focal de Comunicação - Jornalismo quanto no grupo focal de Design Digital. Ele aborda as transformações dentro do mercado de comunicação, aspectos do design e também administrativos, apresentando pontos de vistas e constatações de profissionais que atuam na área.

O Documentário trata da evolução tecnológica e das mudanças na sociedade nos últimos cinco anos. Os personagens são especialistas e profissionais de diversas áreas do conhecimento e apresentam diferentes formações. O ambiente é neutro com inserções de imagens externas e de notícias de televisão e jornais impresso.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_4VlqTnSEfc](https://www.youtube.com/watch?v=_4VlqTnSEfc)>. Acesso em: 05 jun. 2013.

Quanto à **categoria de análise de conteúdos**, o vídeo aborda uma temática importante que vem sendo muito discutida nas duas áreas de conhecimento. No que tange à qualidade científica, o vídeo não apresenta nenhum embasamento teórico direto, no sentido de citação de fontes, mas é baseado em imagens de arquivo que retratam e de certa forma comprovam a veracidade da temática tratada. Os depoimentos dos entrevistados podem ser considerados como fonte. É atual e claro, traz diferentes pontos de vista que se complementam ao longo de toda a obra. A linguagem é coloquial, clara e adequada ao público-alvo.

O vídeo documentário enquadra-se na definição do gênero feita por Nichols (2005, p.23), para quem o documentário gira em torno do fenômeno de sons e imagens em movimento gravados de modo que permita um grau perceptível de fidelidade entre a representação e aquilo a que ele se refere. Quanto à classificação adotada pelo autor, pode-se dizer que este documentário não se enquadra em apenas "um modo" (p.135), pois apresenta características de modo participativo e reflexivo. Isso não significa que o documentário permita a interação, mas estimula esta busca, esta troca e até mesmo a procura por mais fontes.

Diferentes pontos de vista são expostos no documentário, que intercala depoimentos e imagens em movimento para dar ritmo ao documentário. Ao analisar o que foi falado pelos entrevistados, observa-se que é necessário um repertório prévio de leitura e conhecimento sobre o assunto abordado para que se tenha uma melhor compreensão sobre o que está sendo falado.

Na **segunda categoria**, que se refere aos **aspectos técnicos e estéticos**, observa-se que o documentário apresenta uma grande variedade de planos e enquadramento de imagens, os personagens (entrevistados) estão com uma boa luz e há uma grande variedade de imagens que se intercalam entre imagens produzidas para o documentário e imagens de arquivo. Essas imagens contribuem para destacar o que está sendo dito pelos entrevistados. Algumas vezes elas são utilizadas para cobrir esses depoimentos, ou seja, são colocadas em cima da fala do entrevistado e outras vezes são usadas como recurso de passagem de tempo para que o receptor possa assimilar o que foi dito.

Como recurso ainda há a utilização de gráficos, fotos e legendas que complementam a informação passada pelos personagens e contribuem para exemplificar o que está sendo dito. A qualidade técnica da entrevista é boa; já a dos elementos visuais

varia entre média e boa. Os efeitos simbólico ou evocativo de cada um dos recursos visuais são muitos, mas, sem dúvida, contribuem para o entendimento da temática.

Quanto ao tratamento formal do texto verbal, pode-se dizer que o documentário tem uma linguagem envolvente com o uso de imperativos. Não há diálogo entre os personagens, mas há a apresentação de ideias e pontos de vista de diferentes especialistas no assunto que ora estão de acordo, ora estão em divergência. O texto oral cumpre suas funções trazendo conceitos e ideias bem apresentados, sem induzir o olhar do receptor.

Há presença de várias músicas que ditam o ritmo do documentário, buscando a apreensão do telespectador. É de boa qualidade técnica e não tem a interferência de ruídos. O som e imagem áudio apresentam-se em sincronia.

Também observa-se que há interação entre o discurso dos personagens e outras imagens e gráficos que são utilizados como recursos visuais ao longo do documentário. A inclusão de imagens comuns que remetem à internet são usadas como forma de ilustrar o que está sendo dito pelos entrevistados. Também são incluídos elementos gráficos para exemplificar o assunto que está sendo abordado. O ritmo da edição e dos depoimentos é acelerado, e este é seguido para todos os personagens que foram entrevistados, o que apresenta relação com a temática abordada.

A duração do vídeo é adequada ao tempo da aula presencial e permite atividades complementares abordando o assunto. Entende-se hoje que o *timing* das mídias audiovisuais tem de estar adaptado para uma característica de recepção que é mais momentânea (MACHADO, 2000).

Em relação a interação entre imagem-imagem, imagem-palavra, imagem-música e imagem-efeitos sonoros, o vídeo é adequado, observa-se um certo cuidado ao trabalhar a relação da imagem e seus sentidos. O ritmo do vídeo é acelerado e segue o mesmo padrão com todos os personagens, o que corresponde à temática abordada.

O nome do vídeo e a ficha técnica são apresentados no início do documentário. O vídeo não apresenta índice nem sumário, mas tem um bom formato, que é dinâmico. De certa forma, estimula a busca de novas fontes de conhecimento. Tem uma estrutura narrativa que não é linear, distribui as informações de forma equivalente. Tem a predominância do discurso verbal com ausência de off.

No que se refere à **proposta pedagógica, terceira categoria**, pode-se afirmar que o vídeo estimula a utilização das redes e atinge os objetivos de informar, motivar sensibilizar e exemplificar a temática abordada. O vídeo traz a interdisciplinaridade

ao abordar aspectos referentes a diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Não sugere atividades, mas pode instigar o aluno a realizar leituras pertinentes ao tema, ou mesmo a procurar em outras mídias que foram abordadas na fala dos entrevistados e mostradas por meio das imagens. Não cria exatamente situações de aprendizagem, mas contribui para aprendizagem por meio de uma linguagem dinâmica.

O documentário analisado pode se destinar a estudantes de diferentes áreas do conhecimento, tanto pela temática quanto pela linguagem imagética e textual que utiliza. É necessário que o público tenha um conhecimento prévio para conseguir se localizar no tempo e espaço retratados. O que não é muito difícil haja vista o acesso que se tem às redes e à própria internet. O formato e o ritmo adotado neste documentário adequa-se ao público jovem que está acostumado à velocidade na exibição de informações.

- Vídeo 3 - Olhares<sup>14</sup>

**O terceiro vídeo utilizado no Grupo focal de Comunicação - Jornalismo analisado para presente tese** foi o programa de debate **Olhares**, sobre a temática "Um olhar contemporâneo sobre o mito da caverna" produzido pela Ulbra, Del e Editora IBPEX e conta com a presença dos professores Laído A. Schneider, Maria Clara Ramos Nery e Otávio José Weber. O vídeo é apresentado em forma de debate e conta com a mediadora e apresentadora Maíra Weber. A duração é de 1 hora e 9 minutos.

**Em relação à análise de conteúdo**, o programa de debate apresenta a opinião de quatro participantes que expõem seus pontos de vista sobre a temática e se utilizam de teorias para argumentar e fundamentar o que falam. O assunto em debate envolve aspectos sobre o mito da caverna, da obra A República de Platão. Por se tratar de um tema específico é necessário que o aluno tenha conhecimento prévio, conheça a metáfora para compreender o que está sendo exposto pelos professores.

O debate é realizado em linguagem formal e acadêmica de fácil entendimento para o público e o conteúdo é pertinente e adequado a diferentes públicos. Percebe-se que o material se destina a alunos que já devem ter uma base teórica para compreensão do que está sendo exposto. Os entrevistados fazem várias referências a autores, filósofos e intelectuais como Sartre, Aristóteles, Karl Marx, entre outros.

---

<sup>14</sup> Disponível em dvd próprio.

Na categoria de aspectos técnicos e estéticos, em relação ao tratamento formal da imagem há uma ampla variação de planos e ângulos de câmera. No plano geral todos os entrevistados aparecem e nos planos mais fechados, os professores são enquadrados individualmente.

O cenário remete ao nome do programa, Olhares. O apresentador fica em uma mesa alta central e os entrevistados ficam em semicírculo compondo este olho gigante. As cores e a ambientação são equilibradas, neutras. Nesse sentido, observa-se que o cenário não concorre com o que está sendo dito pelos professores, que são o destaque da cena. No início do programa, os professores são apresentados pelo entrevistador e automaticamente entra uma ficha técnica sobre eles. No início do programa também foi inserida uma animação sobre o tema.

O tamanho das legendas é apropriado para leitura. Durante o debate não há inserção de imagens externas ou geradas por computadores. Também não há a presença de imagens estáticas, gráficos ou desenhos em estúdio. Apenas de tempos em tempos são colocados caracteres com os nomes dos entrevistados para identificá-los.

O tratamento do texto verbal tanto oral quanto escrito é formal, com bom embasamento teórico. No decorrer do programa são utilizadas figuras de retórica. As ideias são apresentadas em um diálogo entre os professores mediado, conduzido pela jornalista/apresentadora. A função do texto oral é mostrar os conceitos, as ideias de cada um dos professores e dos referenciais teóricos utilizados por eles.

No que diz respeito aos efeitos sonoros, é possível observar que eles são poucos e suficientes, não concorrem com o que está sendo dito pelos entrevistados. Há música durante a vinheta de abertura; efeitos sonoros apenas acompanham as inserções gráficas e a animação inicial, sua função é deixar o vídeo mais leve e ajudar a dar ritmo às imagens e locuções. As interações entre imagem e efeitos sonoros é acima da média no que se refere à qualidade técnica. O ritmo do programa em relação ao assunto é bom, às vezes pode ser considerado monótono, mas contribui para a aprendizagem e o aprofundamento do tema.

O roteiro foi bem proposto e percebe-se que ele foi passado anteriormente aos debatedores que se complementam em suas falas e chamam um ao outro. A duração do vídeo, uma hora e nove minutos, pode ser considerada longa para utilizar em uma aula. Apresenta sumário e tópicos para revisão apontados oralmente pelos professores. Em relação à estrutura narrativa, o vídeo é linear com início (apresentação do tema),

meio (debate) e fim (conclusão). A função do vídeo é informar, fixar conteúdo e facilitar a compreensão. Valoriza a discussão e a crítica.

As ideias se apresentam de forma clara e o tema vai evoluindo, os pontos de vista de cada um dos professores fica claro à medida que o debate vai acontecendo. A montagem estética dá ênfase ao professor que está expondo suas ideias.

A proposta pedagógica do vídeo deixa claras as aplicações práticas do conteúdo abordado. Tem objetivos explícitos de informar e exemplificar a temática. Propõe a reflexão dos temas apresentados e sugere implicitamente outras leituras. A interdisciplinaridade apresenta-se pelas áreas temáticas dos professores e pela forma como o tema é abordado. O público que assiste a este vídeo deve ter um conhecimento prévio do tema. Pode ser exibido para públicos diferentes, mas mantém uma proposta pedagógica própria para o ambiente escolar e acadêmico.

#### 5.4.2 Análise dos Vídeos utilizados no Grupo Focal de Design

Para o grupo focal realizado com os alunos do curso de Design Digital também foram veiculados três vídeos que foram analisados previamente, um deles, considerado o vídeo 1, foi o documentário "O que mudou nos últimos cinco anos", já foi apresentado acima. Os vídeos analisados foram: Conversas de Valor produzido pela Sustentare, escola de negócios, o tema abordado foi Design, Cultura e Sociedade, pelo professor Ericson Luiz Straub; Inovação centrada no usuário produzido pelo Hemisfério Criativo com o professor Erico Filomeno.

- Vídeo 2 - Design, Cultura e Sociedade<sup>15</sup>

O vídeo "**Design, Cultura e Sociedade**" se insere nas formas fundadas no diálogo (MACHADO, 2000) no gênero entrevista, diferenciando-se do conceito por não ter a figura do interlocutor/apresentador na tela. As perguntas aparecem escritas por caracteres e entra a resposta com o entrevistado, professor Ericson Luiz Straub.

Na **categoria de análise de conteúdo**, o vídeo pode ser considerado de bom a excelente. Apresenta qualidade científica, é pontual e traz referências. A exatidão e a apropriação do conteúdo são facilitadas pela inserção dos caracteres com as perguntas na tela. Em relação ao conteúdo, pode-se dizer que ele é pontual e com

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=sztsRJbx47M>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

bom ritmo, sem exageros. A linguagem é simples, direta e adequada ao público a que se destina, porém traz poucas referências de autores que tratam do tema.

A duração do vídeo, de nove minutos e meio, permite sua utilização em sala de aula ou a aplicação de outras atividades no mesmo horário. Observando o discurso e o conteúdo, verifica-se que o texto oral e escrito são atuais e pertinentes. Há qualidade científica, pois o entrevistado demonstra ter embasamento teórico ao expor seus argumentos. Suficiente na quantidade de informação, mas necessita ser complementado pelo professor, ou por outras atividades relacionadas.

**Na análise dos aspectos técnicos** do vídeo, é possível observar que os elementos que compõem o cenário e formam a linguagem não verbal do vídeo estão distribuídos de uma forma que valoriza o entrevistado. No ambiente predominam as cores amarelo e azul, com ambientação e decoração simples. O fundo é composto por um painel de imagens que aparecem desfocadas e a iluminação está focada no entrevistado, que permanece em um ponto fixo. O entrevistado fala para a câmera, dando ideia de diálogo com o telespectador.

O tratamento de câmera com um único ângulo pode tornar o vídeo cansativo, há pouca variedade de planos e ângulos de câmera. Já as inserções de perguntas escritas ajudam na compreensão do tema. Essas inserções são acompanhadas pela trilha sonora da vinheta do programa. Não há inserção de gráficos, fotos, ou imagens externas ao ambiente. A trilha sonora inicial se repete nas inserções das perguntas. Ela chama a atenção do leitor para a tela e cria uma identidade para o programa. A voz do entrevistado aparece com nitidez e qualidade. No vídeo não são usados efeitos sonoros.

A linguagem verbal utilizada tanto no texto oral como no escrito é coloquial. Na fala do entrevistado predomina o uso de linguagem envolvente como o uso de imperativos e segunda pessoa, porém não há diálogos; a função do texto é difundir conceitos e ideias, não apresenta sentimentos. Os intervalos entre as respostas para as questões variam conforme a desenvoltura do entrevistado, não há uma medida fixa. A estrutura narrativa não é linear, o entrevistado responde às questões sem que haja uma ligação entre elas.

**No que se refere à proposta pedagógica**, o vídeo incentiva a reflexão. A função do vídeo é informar, mostrar pontos de vista e reforçar os conteúdos. Não há sugestões de atividades extras ou leituras mais amplas. Não apresenta recapitulações ou síntese, mas a aprendizagem é facilitada. **O público a que se destina** é

facilmente identificável por se tratar de um assunto muito específico, embora apresente características transdisciplinares entre as ciências do design, arte e sociologia. O vídeo foi produzido para alunos do curso de graduação de design, mas não especificamente do design digital. O conhecimento prévio do formato é importante para tornar o vídeo menos exaustivo. O formato é bom, mas falta interação.

- Vídeo 3 - "Inovação centrada no usuário"<sup>16</sup>

Outro vídeo analisado e utilizado no grupo focal de Design Digital foi "**Inovação centrada no usuário**". O vídeo apresenta uma palestra ministrada pelo professor da área de design Erico Fileno, gravada na conveção Interaction South America e tem duração de 49 minutos e 10 segundos. O palestrante fala sobre informações que podem ser aplicadas na prática profissional, exemplifica e faz alertas para erros cometidos frequentemente. O objetivo do vídeo é informar, esclarecer, exemplificar e fixar conteúdos, e também propõe algumas reflexões.

Não há sugestão de leitura, nem de atividades complementares. Porém o palestrante apresenta ideologias e conceitos de outros teóricos. Ele faz uma breve contextualização sobre tema, traz conceitos das palavras, utiliza outros estudiosos da área. A apresentação do tema é pertinente, atual e apresenta clareza e suficiência de informações. O palestrante fala com clareza, porém apresenta vícios de linguagem que podem distrair o aluno. Não há diálogos, porém há muitas perguntas retóricas. É usada uma linguagem coloquial, informal que tenta se aproximar do público. Usa imperativo e primeira pessoa envolvendo o público. Também são utilizados termos técnicos, que demandam conhecimentos prévios do assunto pelo aluno.

**Em relação aos aspectos técnicos e estéticos**, o cenário é composto por um ambiente simples com um auditório e um palco. O palco apresenta iluminação com luzes coloridas que se alteram sutilmente sem prender a atenção do público ao ambiente, mas que mostra uma diversidade durante toda a palestra. O fundo é escuro com logotipo do evento com cores fortes e a iluminação destaca o palestrante. Os elementos presentes em cima do palco são uma mesa e cadeira discretas, um grupo de blocos no lado direito e o telão para complementar e exemplificar o que está se falando. O texto escrito formal aparece, com fontes legíveis, em slides que dão apoio ao palestrante.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=m6dMIXv0mo0>>. Acesso em: 07 jun 2013.

As imagens do palestrante são feitas de vários ângulos (próximo, longe, americano), porém sem movimentação de câmera. A trilha sonora só é utilizada na abertura do programa e serve para chamar a atenção do público e gerar uma identificação com o programa que está começando. Não se utilizam efeitos sonoros e o som predominante é da voz do palestrante. O som da voz do palestrante é nítido e fácil de entender.

O palestrante interage com slides exibidos no retroprojetor e fala para o público da plateia. Os slides destacam elementos importantes na fala do professor. O cenário simples permite que o palestrante interaja com o ambiente sem chamar atenção para os objetos. A palestra é realizada em uma única tomada com variações de câmeras aleatórias. A duração de 49'30" é muito extensa e não permite atividades complementares durante as aulas, que têm duração média de 45'. E devido à sequência temática apresentada no vídeo, não teria sentido apresentar apenas uma parte.

A estrutura narrativa é clássica, o palestrante propõe uma introdução do assunto no início, depois segue para o desenvolvimento e termina com uma conclusão. O programa incentiva a uma reflexão. A predominância verbal não é linear, mas se desenvolve uma sequência. Apresenta vários exemplos e questionamentos.

O gênero e o estilo podem se tornar cansativo para espectador. Há apenas um personagem e a plateia que não se relaciona com o palestrante.

**No que se refere à proposta pedagógica**, é possível afirmar que a partir do vídeo pode-se aplicar a prática do conteúdo, não no sentido "siga o modelo", mas por incentivar algumas reflexões sobre a temática e suas aplicações diárias. O objetivo do vídeo é informar, esclarecer, exemplificar, mas não necessariamente intenta fixar conteúdos.

O público-alvo é claramente identificável, uma vez que se trata de um assunto específico que é o design. Exige alguns conhecimentos prévios, mas a linguagem é simples, o que não dificulta a compreensão de quem não tem familiaridade com a temática. O formato não é bom, trata-se apenas de uma transposição de uma palestra para o vídeo, sem trazer especificidades de linguagem que enriqueça o trabalho.

### 5.4.3 Análise dos vídeos utilizados no grupo focal de marketing

Para o grupo focal realizado com os alunos do curso de Marketing, foram selecionados três vídeos: um documentário, A história das coisas, produzido pela Tides Foundation de Annie Leonard, com duração de 21 minutos e 18 segundos; uma entrevista com Philip Kotler, produzida pela Management TV, com versão editada com legenda em português, duração de oito minutos e dois segundos; e uma narrativa em formato de vídeo-aula intitulada os 8Ps do Marketing Digital, com duas horas 17 minutos e quinze segundos.

- Vídeo 1 - A história das Coisas<sup>17</sup>

O documentário é sobre os processos de produção de bens no sistema capitalista, traz como o consumo pode afetar a população. Apenas uma personagem real apresenta várias pesquisas e argumentos que tem sobre o assunto. É realista e apresenta um tratamento dramático. Ambiente neutro com duração média, que permite que a aula seja usada para atividades relacionadas ao vídeo.

Em relação à **primeira categoria referente ao conteúdo**, pode-se afirmar que o documentário apresenta vários dados e informações, porém não cita as fontes, nem os referenciais teóricos. Trata de um tema atual, vai direto ao foco e apresenta as informações com clareza. Há uma grande contextualização para falar do problema e informações, os dados ajudam a aprofundar a argumentação. A utilização de uma linguagem simples junto com a contextualização faz com que o público entenda os questionamentos feitos pelo documentário mesmo sem ter conhecimentos prévios. A linguagem e o conteúdo se adequam ao público-alvo por serem de fácil entendimento.

No que se refere **aos aspectos técnicos**, o documentário foi idealizado na oralidade de uma personagem principal que aparece em apenas um plano (plano americano) do começo ao fim e interage com um fundo branco em que aparecem desenhos ilustrando o que ela está narrando. Permanece quase sempre com o mesmo plano, alterando para *close-up* nos desenhos e plano mais aberto englobando todos os elementos dispostos na cena.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=741IjTeLJz0>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

A iluminação destaca a personagem. São utilizadas cores neutras preto, branco e azul na roupa da personagem. As cores ajudam a destacar os desenhos feitos durante o documentário. A narradora utiliza expressões faciais e gestos pra enfatizar o que está sendo narrado.

Os desenhos que ilustram o documentário são simples e não há inserção de imagens externas, ou de arquivo, por isso não apresenta riqueza visual advinda da variedade. Não há decoração e o vestuário da personagem é informal e neutro, não chama a atenção.

A linguagem oral e escrita são coloquiais e de fácil entendimento o que permite a veiculação deste vídeo para uma grande faixa de público. A personagem utiliza muitas figuras de retóricas em questionamentos. Também utiliza verbos na primeira e segunda pessoa, e imperativos. Não há diálogos. As letras utilizadas no texto escrito são bem legíveis e de fácil entendimento. O texto oral traz argumentos, conceitos e ideias que se misturam com a opinião da narradora.

Há apenas vinheta de abertura e uma vinheta final. Durante o documentário alguns efeitos sonoros são utilizados junto com as imagens para animar e destacar o desenho e as informações. A qualidade técnica dos sons emitidos é boa, não há ruídos ou interferências durante o documentário. Há interações entre a personagem e as imagens e das imagens com os efeitos sonoros. Essas interações valorizam os elementos falados.

**Em relação à proposta pedagógica**, o documentário incentiva a busca por informações e a reflexão. Apresenta as informações de maneira informal, porém é adequado para utilização em sala de aula. A função do vídeo é ilustrar e sensibilizar o público. Incentiva a mudança de comportamento, propõe interdisciplinaridade e recapitula o que foi dito em hipérboles de linguagem.

- Vídeo 2 - Entrevista com Philip Kotler – Management TV - versão editada com legenda em português – 8:02<sup>18</sup>

A entrevista apresenta as opiniões de um professor, pesquisador que é especialista e referência em marketing. O tema tratado é claro, atual, apropriado e torna-se pertinente para os alunos do curso de marketing, pois expõe opiniões de um especialista na área. O entrevistado e o interlocutor fazem breves contextualizações

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=j9gQoba6jwY>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

em cada pergunta feita. A linguagem e o conteúdo da entrevista são adequados para o público ao qual o vídeo foi exibido – alunos de marketing –, porém é necessário ter alguns conhecimentos básicos prévios. A entrevista não apresenta referenciais teóricos explícitos que sejam citados pelo entrevistado, mas tornam-se claras suas referências e o conteúdo ao responder aos questionamentos feito pelo entrevistador.

**No que se refere aos aspectos técnicos**, durante a entrevista aparece uma variedade de planos, ângulos e movimentos de câmera. As cores predominantes são o bege, marrom claro e amarelo que contrastam com os personagens que estão com roupas escuras no primeiro plano. Tanto o entrevistado quanto o interlocutor estão vestidos formalmente. A iluminação está focada nos dois personagens. O cenário é elaborado (formado por uma sala decorada com plantas e quadros) com duas poltronas em que os personagens estão sentados, porém os elementos contrastam com o entrevistado e o interlocutor que estão em primeiro plano, dando-lhes mais destaque.

Não há inserções de imagens externas, gráficos ou imagens geradas por computador, somente a legenda e algumas entradas na tela com o tema que está sendo exposto. A qualidade dos elementos visuais presentes é boa, porém não há riqueza visual por se tratar do mesmo cenário o vídeo inteiro. As mudanças de enquadramento e planos ajudam a tornar o vídeo menos cansativo.

O texto verbal oral e escrito são formais e a linguagem utilizada não interage com o público, pois não há segunda pessoa nem imperativos. O diálogo acontece apenas entre o interlocutor e o entrevistado. É um registro acadêmico e formal. A função do texto oral e escrito é informar e expor os conceitos e as ideias do entrevistado.

A música aparece na vinheta de abertura e no final e contribui para ressaltar a identidade do programa. Não há efeitos sonoros durante a entrevista. A qualidade do som nas locuções é boa e compreensível.

Há interações entre os planos de câmera e a pessoa que está falando por meio de aproximações ou *close ups*; também há planos gerais que mostram as reações de ambos os personagens durante a entrevista e ajudam a dar um ritmo diferente e mais dinâmico ao vídeo.

No vídeo há a predominância do discurso verbal em uma estrutura narrativa não clássica. As questões aparecem e são respondidas sem ter uma sequência cronológica. Há formalidade entre os personagens.

Em relação à proposta pedagógica, observa-se que a função da entrevista e como ela foi concebida tem a finalidade de informar e facilitar a compreensão, bem

como expor opiniões de um especialista. Ele incentiva a reflexão. Não há a sugestão de atividades ou leituras relacionadas, porém a versão editada com duração de 8 minutos e 23 segundos possibilita atividades após a exibição do vídeo. Não sugere motivação para leituras mais amplas e não apresenta a recapitulação do que foi dito, até mesmo por ser um vídeo curto. Não apresenta exemplificações, esquemas ou gráficos.

- Vídeo 3 - Videoaula – Curso 8Ps do Marketing Digital – 2:17:15<sup>19</sup>

Este vídeo não é exatamente uma entrevista, mas caracteriza-se pelo que Machado (2000) intitulou "monólogo na tela", em que um professor apresenta um tema específico, no caso tratava-se de um Curso 8Ps do Marketing Digital.

A vídeo-aula apresenta apropriação, é atual e clara. O professor que apresenta a aula faz contextualizações sobre os temas tratados. O assunto é pertinente entre os alunos de marketing, pois trata de uma tendência de mercado. A linguagem e o conteúdo podem ser melhorados para atingir o público-alvo de forma mais direta. Não há referenciais teóricos. São necessários alguns conhecimentos prévios para que o aluno possa assimilar melhor o conteúdo.

**Em relação aos aspectos técnicos e estéticos**, observa-se que a tela do vídeo se divide em três partes, sendo a maior, ocupando 4/6 da tela, um slide com o tema ou conteúdo abordado; o segundo espaço, na proporção de 1/6, no canto superior direito apresenta informações sobre o curso; e o terceiro espaço, também com 1/6, no canto inferior direito é um vídeo com o professor explicando o conteúdo.

Não há diversidade de planos, movimentos de câmeras etc. O vídeo é feito com uma câmera fixa, possivelmente uma webcam ou uma câmera compacta posicionada junto ao computador que enquadra o professor sentado no primeiro plano, olhando diretamente para a câmera e ao fundo como cenário uma estante com livros em uma parede branca. As cores são neutras e a iluminação não destaca nenhum elemento. Não há inserção de gráficos ou imagens externas no vídeo. Os slides que acompanham o vídeo apresentam explicações, esquemas e gráficos que ilustram e ajudam o aluno a compreender o que está sendo dito, porém há a predominância de texto verbal escrito. Não há riqueza visual advinda da variedade, pois a vídeo aula se mantém constantemente no mesmo plano. A impressão que se tem é que o vídeo foi feito de forma caseira.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=QnN71eWibX8>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

O texto verbal oral e escrito está em linguagem coloquial, há a interação entre o professor e os alunos por meio da internet, em que o professor faz questionamentos e lê as resposta que recebe via um bate-papo online. É um registro coloquial. Os caracteres utilizados nos slides e no quadro com informações sobre o curso são legíveis. A função é expor ideias e explicar para o aluno os conceitos de marketing.

Não tem variedade sonora, apenas a voz do professor. Não há vinhetas, nem músicas ou efeitos sonoros durante o vídeo. Há a interação entre o professor e os slides com o conteúdo que ele esta explicando.

A estrutura narrativa não apresenta começo, meio e fim. O professor explica alguns conceitos e faz contextualizações, às vezes interrompe a linha de pensamento para falar de questões técnicas do curso. Há a predominância do discurso verbal. O vídeo é informal e tem como objetivo expor ideias, reforçar conteúdos e facilitar a compreensão do aluno sobre o tema.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, o objetivo da vídeo-aula é informar. Trata de assuntos de disciplinas variadas, mas sempre relacionando os temas ao marketing. Não há sugestões de leituras complementares, porém ensina como desenvolver atividades relacionadas ao assunto. O professor também faz alertas sobre erros constantes. A duração do vídeo é muito longa, o que o torna cansativo e impede que outras atividades sejam desenvolvidas.

## 5.5 ARTICULANDO OS DADOS – EDIFICAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste item apresenta-se de forma analítica e sintética a articulação dos dados para conseqüente análise e interpretação. Trata-se de uma intercessão das diferentes etapas da pesquisa realizada. A partir do cruzamento dos dados do estudo empírico é possível chegar a algumas constatações e estabelecer novas teias para abordagens futuras sobre a temática.

### 5.5.1 Respostas dos professores

Em relação aos dados sociográficos obtidos, observa-se que – todos os professores entrevistados possuem algum tipo de formação para atuar como docente, em específico os professores portugueses entrevistados:

- a faixa etária dos professores portugueses entrevistados é mais avançada, porém isso não influenciou no desempenho demonstrado por esses professores ao longo da entrevista quanto à utilização do vídeo;
- nas falas, observa-se que os professores portugueses mostram-se mais propensos a buscar recursos licenciados;
- os professores portugueses apresentam em média mais de trinta anos de magistério, e essa experiência é tanto no ensino presencial quanto a distância;
- dos cinco professores entrevistados, três têm licenciatura.

Dos professores brasileiros entrevistados, destaca-se:

- a faixa etária está entre 30 e 51 anos;
- nenhum é doutor, mas todos são mestres.

A postura dos professores brasileiros durante a entrevista leva à suposição que a formação docente está apoiada em construções de saberes pedagógicos inovadores; portanto trata-se de um perfil de professores que está aberto à mudança, à construção de novas práticas pedagógicas que permitem a inserção de novas linguagens e recursos audiovisuais. Os professores portugueses apresentam da mesma forma apresentam-se favoráveis à utilização de recursos, acredita-se que isso se deve à própria característica da educação a distância.

Independente da faixa etária, observa-se também que nenhum dos professores entrevistados é formado em pedagogia, mas todos os professores entrevistados tiveram algum tipo de formação para exercer o magistério. Essa formação foi feita de duas formas: uma como curso de extensão e outra como um módulo do mestrado. Esses tipos de formação costumam ter poucas horas de duração, na maioria das vezes são intitulados "Metodologia do Ensino Superior". Segundo Souza (2014),

O que se sucede é que os docentes que atuam no ensino superior possuem experiências importantes em seus campos de atuação e pouca ou nenhuma para o processo de gestão, construção curricular e participação em projetos pedagógicos. Portanto, aqui não se considera suficiente cursos metodológicos com poucas horas de duração para formação do professor, mas entende-se que muitas vezes este é um primeiro passo para o despertar desta formação que é contínua.

Todo exposto indica a necessidade de uma formação profissional do professor que envolva uma prática de participação (NÓVOA, 2009), que vá além da capacitação ou treino para utilização das tecnologias digitais.

#### 5.5.1.1 Parâmetro 1

Partindo do primeiro critério de análise, estabelecido no **Parâmetro 1**, que buscou identificar aspectos de utilização das mídias, em particular o vídeo em relação ao processo de ensino no contexto presencial e a distância, resume-se:

- **todos professores portugueses** conheciam a terminologia **recursos educacionais abertos** e demonstram especial atenção em relação à licença quando selecionam vídeos para utilizar em suas aulas;
- **os professores brasileiros não apresentavam clareza** sobre o conceito de recursos educacionais abertos;
- **as mídias audiovisuais são usadas com frequência** tanto no ensino presencial quanto a distância e o principal fator que determina a necessidade ou não dessa utilização é a própria disciplina, ou seja, se ela é mais teórica ou prática;
- o **formato** do vídeo **não é determinante** para sua escolha;
- programas de **debate** e de **entrevista** foram os mais lembrados pelos professores;
- os critérios que levam um professor a selecionar um vídeo para usar em sala de aula são muito semelhantes entre os professores brasileiros e portugueses: **conteúdo, fonte, qualidade técnica/estética**. Os professores brasileiros ainda mencionaram a questão da atualidade e os portugueses mencionaram a importância da língua – português.
- a busca de vídeos acontece principalmente **via web** nas plataformas: google, youtube, vimeo.
- os professores que têm **dificuldade** em encontrar o que procuram, mencionam que essa dificuldade está associada principalmente **ao conteúdo**;
- no roteiro de um vídeo, os professores consideram importante: **conteúdo** e a **criatividade do roteiro**;

- apontam que há **dois tipos de interatividade**: uma que se dá com o produto, que acontece **na roteirização do vídeo** e os diálogos que esse estabelece com os receptores; e a outra é a **interatividade no processo** que acontece com a intermediação do professor e a forma como utiliza o vídeo.

Ainda podemos extrair como resultado positivo algumas percepções detectadas na fala dos professores:

- **não encontram dificuldades em gerir as aulas em que utilizarão recursos audiovisuais** e nem em **explorar esses recursos**;
- os vídeos vêm sendo utilizados com **diferentes finalidades** como: sensibilização sobre um assunto, ilustração/exemplificação de uma temática.
- apontam o **professor como o mediador** no papel de conexão do que está sendo mostrado.

Como características dos meios utilizados, pode-se afirmar que esses são:

- vídeos atuais, escolhidos segundo critérios;
- não são usados de forma isolada, fazem parte de um contexto.

Como característica dos professores como emissores, destaca-se:

- entendem-se como parte do processo quando utilizam mídias audiovisuais, que essas são pensadas antes de serem inseridas em suas aulas, ou seja, têm uma finalidade.
- conhecem o perfil do aluno no contexto da cibercultura e sabem da necessidade de sua atualização.

#### 5.5.1.2 Parâmetro 2

O segundo critério de análise, presente no **Parâmetro 2**, buscava investigar elementos da aprendizagem e do planejamento do professor na utilização de mídias audiovisuais. Refletindo sobre os dados obtidos verificamos:

- os entrevistados demonstram **preocupação em relação à utilização das mídias e a aprendizagem dos alunos**;
- a maioria dos entrevistados considera que **há aprendizagem por meio do vídeo**; apenas um diz que o vídeo serve para sensibilizar;
- os professores observam que **o vídeo faz parte do dia a dia do aluno**;

- os professores brasileiros enumeraram como fatores existentes nos vídeos que contribuem para aprendizagem: **tempo de duração do vídeo, contemporaneidade, adequação de linguagem, multiplataforma.**
- os professores portugueses mencionaram apenas o **tempo** como fator existente no vídeo que contribui para aprendizagem.
- **todos** os professores entrevistados afirmaram que **somente o vídeo não basta para aprendizagem** e enumeram as atividades que realizam quando utilizam essa mídia: introdução, roteiro de visualização, exploração posterior, conexão
- em relação aos **contributos** que o vídeo traz para **aprendizagem** os professores enumeram: **fixar conteúdo, ilustração/exemplificação, complementação, motivação;**
- as **dificuldades** elencadas pelos professores estão relacionadas principalmente com **problemas tecnológicos.**
- **apenas um professor brasileiro e dois professores portugueses** acham necessária a formação para **utilização das tecnologias;**
- **a maior parte dos professores entrevistados, mesmo os que já produzem suas próprias mídias, afirma que há a necessidade de formação para produção de vídeos.**

Do ponto de vista dos professores, os principais aspectos que contribuem para aprendizagem do aluno por meio do vídeo são:

- que o **vídeo complementa** o que é dito pelo professor;
- o **conhecimento que os alunos têm das tecnologias digitais** são um **facilitador** do trabalho pedagógico realizado pelo professor.

### 5.5.1.3 Parâmetro 3

O **Parâmetro 3**, diz respeito à recepção dos vídeos na percepção do professor, buscou-se, dessa forma, identificar elementos da recepção dos meios utilizados para aprendizagem na cibercultura. Encontramos nos resultados os seguintes aspectos apontados pelos professores:

- **não é mais uma novidade** a utilização de **vídeos em sala de aula;**
- na maior parte das vezes a **reação dos alunos é positiva;**

- os vídeos que **apresentam como recurso de linguagem: humor, qualidade técnica, não linearidade, interação e tempo adequado** são os mais apreciados pelos alunos.

Como nos interessava também saber dos próprios alunos sua recepção a essas mídias utilizadas para aprendizagem na cibercultura, trazemos a seguir a articulação de resultados referente à realização do grupo focal.

### 5.5.2 Resposta dos alunos

No sentido de facilitar a leitura dos três grupos focais realizados durante a pesquisa, apresenta-se a seguir um cruzamento das respostas dos grupos de forma sintética e analítica.

Utilizou-se como um dos critérios de análise dos grupos focais identificar os **aspectos relacionados ao processo de aprendizagem por meio de mídias**, que apontou o seguinte resultado:

- os alunos **buscam diferentes mídias** para complementar o que veem em sala de aula;
- **todos os alunos** entrevistados nos três grupos afirmam que os vídeos **auxiliam na aprendizagem**;
- foi apontado também que há a **necessidade de recursos específicos** que auxiliem nessa aprendizagem;
- os alunos realizam essa **busca espontaneamente**, ou seja, não precisam da indicação do professor;
- a busca de materiais semelhantes foi justificativa nos três grupos pelos seguintes aspectos: **visualização, e complementar o estudo**.

Observa-se pelas constatações acima, a importância da relação imagética e textual como forma de aprendizagem em que o vídeo é um complemento e que está disponível na rede. Pelas declarações dos alunos, foi possível perceber que existem recursos específicos em termos de linguagem que vão auxiliar nesse processo e que eles percebem isso quando visualizam os materiais.

Nesse sentido, a linguagem configura-se como um importante sistema de mediação no contexto da aprendizagem. O conceito de Ferrés (1998) em relação à terminologia vídeo e sua classificação em: **vídeolição, vídeoapoio, vídeoproc**esso e

vídeointerativo, ainda são atuais, mas hoje se apresentam muito mais interligadas não permitindo uma barreira rígida entre os conceitos e suas utilizações. Trata-se do hibridismo de forma, proposto por Machado (2000).

A mídia audiovisual está inserida dentro e fora das universidades e se apresenta na perspectiva da hipermídia em que os alunos fazem conexão em meio a conteúdos de mídias dispersos. Segundo explicação de Levy (1999), esse fenômeno potencializa o movimento geral de digitalização em que várias mídias se integram em uma única interface para transmitir uma mensagem comum. Pode-se dizer também que é a aproximação entre as mídias massivas e pós-massivas (LEMOS, 2004).

Quanto à **utilização das mídias** que envolvem métodos e fontes de busca, verificou-se que:

- a plataforma **Youtube** foi mencionada em **todos** os grupos;
- os professores do curso de Jornalismo e do curso de Design fazem essa indicação de vídeos para que sejam visualizados pelos alunos; já os professores de Marketing indicam mais livros e textos;
- em dois grupos focais surgiram apontamentos bem interessante sobre à utilização dos vídeos pelos professores em que os alunos falam que o material apresentado pelo professor nem sempre é novidade.

Assim, os alunos dos grupos de Jornalismo e de Design apontam que a função do professor é um "indicador" do processo. O acesso aos vídeos está liberado, pois estes em sua maioria estão disponíveis na rede, mas cabe ao professor a "indicação do olhar", o que fazer com o conteúdo nele apresentado.

Ao analisar a fala dos alunos, infere-se também que o professor tem que assumir o papel de mediador. A mediação pedagógica vai além do domínio técnico, mas, como afirma Masetto (2000), refere-se à atitude, à conduta do professor que se coloca como um facilitador da aprendizagem, que incentiva e motiva processos colaborativos.

A respeito do **formato e da natureza dos vídeos**, pode-se considerar:

- os alunos dos grupos de Jornalismo e Design têm preferência pelo **gênero documental** e atribuem a preferência a diferentes critérios.
- os alunos citam como pontos negativos apresentados em vídeos utilizados para aprendizagem: **material monótono, vídeos longos**;

- para seleção dos vídeos que assistiram para aprender, os critérios que aparecem mais frequentemente nos três grupos realizados são: **qualidade de imagem, dinamismo e interatividade**.

Diante das falas dos alunos referentes ao formato dos vídeos, constata-se que, embora a seleção de materiais utilizados para fins educativos não seja feita por seus formatos, esses gêneros audiovisuais são importantes no que se referem à forma como os conteúdos serão apresentados. Segundo Ferrés (1998), cada meio, devido a sua configuração tecnológica, tende a privilegiar alguns conteúdos e a recusar outros.

Indo além dos meios, na concepção de vídeos disponíveis em rede que tendem a ser cada vez mais convergentes, há a necessidade de uma nova forma de pensar a distribuição do conteúdo digital que envolve qualidade técnica e linguagem mediatizada. Essa linguagem, por sua vez, está alicerçada em três principais conceitos: assimilação, descentralização e coparticipação.

### 5.5.3 Relação da fala dos alunos e professores

Tendo em conta que, ao longo da análise, do ponto de vista metodológico a recolha e o tratamento de dados se deram de forma qualitativa, apresentam-se os mesmos dados da fala dos alunos e dos professores de forma articulada. Desse modo, intenciona-se potencializar uma real integração a que estes nos conduzem quando se relacionam.

- Observa-se, que tanto na visão dos **professores como na visão dos alunos os vídeos contribuem para aprendizagem**.
- Embora professores e alunos apresentem preferências quanto a formatos de vídeo, eles **não são determinantes para sua escolha e utilização para aprendizagem**.
- Os critérios que levam os professores a selecionar um vídeo para trabalhar em sala de aula que contribuam para aprendizagem são diferentes dos critérios considerados pelos alunos. Enquanto os professores avaliam **tempo de duração do vídeo, contemporaneidade, adequação de linguagem, multiplataforma**, os alunos selecionam os vídeos observando: **qualidade de imagem, dinamismo e interatividade**.

- Os programas de **debate e entrevista** foram os mais lembrados pelos professores; os alunos têm preferência por **documentário e filmes de animação**.
- Foi possível perceber que os alunos em algumas falas se colocam como indivíduos mais atualizados que os professores. Nesse sentido, observa-se também que os professores demonstram preocupação com a necessidade que têm de se atualizarem e que conhecem o perfil dos alunos no contexto da cibercultura.
- Os professores afirmam que **somente o vídeo não basta para aprendizagem** e apresentam as atividades que realizam quando os usam. Já os alunos deixam claro que uma mídia leva a outra, e também afirmam a importância do professor nessa condução.
- Os professores consideram que o conhecimento que os alunos têm das tecnologias digitais são **um facilitador do trabalho pedagógico** realizado pelo professor. Já os alunos pontuaram em algumas de suas falas que eles têm mais acesso que os professores.
- A utilização do vídeo em sala de aula **não é mais uma novidade** nem para os professores nem para os alunos.

A partir dos dados articulados acima, é possível afirmar que na cibercultura não existem saberes isolados, as informações estão disponíveis na rede, estão interconectadas, são convergentes. Surgem, portanto, novas relações informacionais, em um novo ambiente envolvendo um contexto que elimina barreiras físicas e traz novas técnicas de compartilhamento de informações.

Nesse sentido, o mundo real e o mundo virtual se aproximam não havendo mais a necessidade desta distinção entre um e outro. Alunos e professores compartilham saberes, trocam informações em fluxo contínuo. O professor deixa de ser o centro do processo e assume o papel de articulador no núcleo da mediação que envolve a linguagem, o meio, a emissão e a recepção. Assim, ele passa a fazer parte do processo, assume que ele, sozinho, não sabe tudo, mas está ali para aprender, compartilhar, e esse é o real sentido da mediação.

#### 5.5.4 Relação da análise de mídias e a análise dos alunos

Ao fazer a análise das mídias selecionadas para serem utilizadas nos grupos focais de acordo com os critérios estabelecidos por Gomes (2008), e ao relacionar os dados obtidos nos grupos realizados com os alunos, foi possível elencar os principais aspectos observados nos vídeos que contribuem para aprendizagem dos alunos. Essa relação foi feita considerando os gêneros audiovisuais apresentados nos grupos.

O debate e a entrevista utilizam menos recursos de imagens e trazem destaque para os personagens que estão expondo suas ideias. Eles foram produzidos em estúdio e contam com cenários neutros, porém demandam um bom aparato técnico para iluminação e áudio. Ambos têm duração longa, o que permite a exposição do assunto de forma mais aprofundada, sendo que o debate abrange as opiniões e ideias de mais de uma pessoa.

O documentário necessita de um trabalho de produção maior, uma vez que não é feito em estúdio, e precisa de imagens e mais personagens para passar as informações. Ele apresenta duração menor e por isso é menos cansativo, porém o aprofundamento do tema não é tão grande; a vantagem é que ele consegue expor as ideias de várias pessoas em um tempo mais curto.

Os três formatos de vídeos analisados demandam uma equipe de produção especializada, com produtores e técnicos. Os recursos de equipamentos também são importantes para que o resultado final seja atrativo para o público. Os três formatos têm capacidade de expor pontos de vista e ideias, bem como auxiliar na aprendizagem. Com a disposição dessas mídias na web a qualidade técnica continua sendo fundamental; essa é, inclusive, um critério que foi observado por professores e alunos ao longo da pesquisa.

Enumeram-se na sequência os aspectos mais observados na análise e na declaração dos alunos que contribuem para aprendizagem:

Em relação ao gênero documentário é possível afirmar:

- Permite abordar um tema em maior profundidade.
- Traz temas importantes e atuais sem ser factual.
- Pode utilizar diferentes recursos de imagens e texto.
- A animação é um recurso que chama a atenção do telespectador.
- Apresenta variedade de fontes.

- Pode ser mais longo sem ser cansativo.
- Estimula a busca por mais fontes.
- Atinge os objetivos de informar, motivar, sensibilizar e exemplificar a temática abordada.

Em relação ao gênero entrevista, é possível afirmar:

- Apresenta a opinião de um personagem que é referência no assunto abordado.
- Pode apresentar variedade de planos e movimento de câmera.
- Pode ser realizada em estúdio ou em externa.
- Traz temas específicos e apresenta um elemento de performance.
- Normalmente não há imagens de apoio.
- Concentra-se em uma opinião, no entanto a fonte tem que ter credibilidade.

Em relação ao gênero debate, é possível afirmar:

- Traz diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto.
- Aprofunda mais um tema do que um programa de entrevistas.
- Torna-se dinâmico dependendo do mediador.
- Variação de planos e movimentos de câmera.
- Normalmente realizado em estúdio.
- Incita ao diálogo.

Da mesma forma que a análise das mídias audiovisuais, de acordo com os critérios estabelecidos por Gomes (2008), apontou aspectos relevantes para a construção e análise de mídias sob diferentes aspectos, os comentários tecidos durante o grupo focal também foram relevantes para essa enumeração. Afirma-se, portanto, que não existe um formato que seja o melhor, mas o ideal é pensar qual a finalidade do vídeo antes da sua utilização em sala de aula ou da sua disponibilização em rede. Independente do gênero escolhido, vale lembrar, que esses apresentam limites e potencialidades que têm de ser explorados na mediação.

Todas essas observações que até agora foram apresentadas contribuíram para a construção das respostas a que se propunha chegar nesta tese. Os dados aqui apresentados trazem elementos necessários para que possamos pensar os contributos deste estudo. As reflexões sobre os resultados obtidos na investigação realizada, compõem as considerações finais.

## **CAPÍTULO 6**

### **CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo retomaram-se os procedimentos adotados para organizar, classificar e analisar os dados encontrados com vistas a delinear algumas reflexões sobre os resultados alcançados. Este procedimento foi realizado voltando ao objeto de estudo e à questão central desta pesquisa à luz do embasamento teórico estudado. Apresentam-se, dessa forma, as conclusões sobre a investigação realizada e sinalizam-se as lacunas que não foram preenchidas, com o intuito de estimular futuros estudos na área.

A pesquisa mostrou sua relevância uma vez que buscou conhecer a concepção dos professores universitários do ensino presencial e a distância sobre o uso de mídias audiovisuais, vídeos, permitindo avaliar a mediação pedagógica em suas práticas. As opiniões dos alunos como receptores e produtores de mídia também foram importantes para entender como esses jovens aprendem hoje por meio dos vídeos no contexto do ciberespaço. A análise dos vídeos possibilitou identificar contributos de linguagem imagética e textual que contribuem para aprendizagem.

De acordo com os critérios que apoiaram a investigação e classificação dos dados apresentados anteriormente foi possível interpretar os resultados alcançados de modo a extrair deles os aspectos mais significativos para o estudo proposto. Quanto à resposta ao problema de pesquisa, e conseqüentemente ao objetivo geral proposto, foi possível verificar que a contribuição que esta investigação traz se relaciona com a aproximação dos campos da educação e da comunicação em que o professor precisa ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem na cibercultura.

A mediação pedagógica, na perspectiva do ciberespaço, da modalidade vídeo, no processo de ensino-aprendizagem no campo da educação superior está sendo realizada de forma fragmentada, o que não significa que os professores não pensem em critérios para sua utilização. Apenas entende-se que, pelos dados recolhidos ao longo das entrevistas, há a necessidade de uma integração maior entre o meio, a mensagem, a linguagem e a recepção, e esse processo vai se dar na mediação de informações e do conhecimento nessa sociedade da aprendizagem.

Há a necessidade de uma revisão nas formas de ensino-aprendizagem centradas na abordagem tradicional que não atendem ao contexto social atual, que

está centrado em um modelo de sociedade mediatizada em que a educação e a comunicação passam a ocupar territórios comuns. As tendências tradicionais não dão conta de acompanhar os avanços tecnológicos, o que também não significa que na educação deva estar se seguindo modismos. Mas significa que existe a necessidade de atualização constante que pode se dar de forma continuada, que, segundo Mizukami (2002), busca uma reflexão crítica e de permanente reconstrução da identidade docente.

Os meios digitais têm importante papel na aprendizagem, e os professores se mostraram estar cientes disso. No universo pesquisado tanto no ensino presencial como no ensino a distância sua utilização é frequente, mas deve ir além da mera ilustração. O papel do professor, nesse sentido, conforme observado no estudo, é o de administrar, selecionar, editar essas informações para que o vídeo realmente contribua para o processo de ensino-aprendizagem. Os mais diversos conteúdos estão disponíveis na rede, no ciberespaço, cabe ao professor fazer esse papel de mediação. E a mediação não significa um papel autoritário centrado no professor. A mediação traz a possibilidade de articulação de diferentes conhecimentos, estimulando os alunos a construí-los de forma colaborativa e crítica num constante fluxo de ir e vir.

As novas aprendizagens acontecem de forma integrada, convergente em que o professor passa a ser o mediador da aprendizagem. Os lugares onde a mediação acontece são circulares e interativos, são variáveis e se deslocam em trajetória circular. O espaço comum entre a emissão, a recepção, a linguagem e o meio é denominado nesta tese como mediação. A linha de tempo e espaço entre mediações possibilita a propagação do conhecimento. Quanto mais distante o tempo entre essas mediações diminui o espaço entre a linha de propagação, o que significa que em algum momento essas serão tangentes, sendo esse um conhecimento acessível a todos.

Nesse sentido, observou-se que a aprendizagem é construída em modelos circulares de comunicação, em que não existe "saberes maiores", mas alunos e professores compartilham, atuando tanto como emissores como receptores de conteúdos educativos, a construção se dá de forma coletiva. Assim adota-se a nomenclatura "influxo digital", para contextualizar a aprendizagem mediada pela tecnologia em uma abordagem inovadora, que não está totalmente estabelecida. A expressão foi pensada e utilizada sob influência das leituras realizadas para a presente tese, dos textos de Siemens (2003, 2005, 2006, 2008), Santaella (2001, 2004, 2007, 2010, 2013) e Levy (1993, 1996, 1998, 1999, 2003). O conectivismo, portanto, apresenta-se

como uma proposta de teoria que postula o conhecimento e a aprendizagem na era digital.

As mídias digitais dispostas no ciberespaço, o vídeo, têm que superar as simples inserções de links e palavras sublinhadas. Os componentes interativos que permitem a participação do usuário, com fotos, vídeos e textos constituem uma possibilidade de interação para o momento atual. E essa não é uma tarefa fácil, volta-se, portanto, à necessidade de mediação e de uma linguagem mediatizada que tem que ser contemplada na formação do professor para que este possa selecionar ou produzir mídias audiovisuais que atendam às características de uma Cultura Educativa Midiática.

Essa linguagem mediatizada coloca o professor num lugar de interlocução com seus receptores ativos. O professor precisa ser um profissional da aprendizagem, como afirma Basso (2009), e ir além da transmissão de conteúdos. Cabe ao professor aprender a articular dados e conteúdos para que esses sejam significativos na aprendizagem. Nesse sentido, formar professores no contexto da cibercultura é ir além do processo de manusear instrumentos tecnológicos, mas prepará-los para utilização e construção de diferentes linguagens que contribuam para o ensino e aprendizagem.

As mídias digitais inseridas no ciberespaço passaram a criar novos significados e novas práticas educacionais. No entanto, elas precisam ser pensadas pelos professores na forma como paradigmaticamente concebem sua visão de mundo acerca da escola, dos alunos, da sociedade e do próprio processo de ensino e aprendizagem para que consigam fazer uma melhor utilização dessas mídias.

É preciso entender que as mídias do influxo digital trazem uma nova forma de acesso à informação e novas maneiras de raciocínios e de conhecimento. No ciberespaço, todas as informações se encontram no mesmo plano. Não há hierarquia na multiplicidade de caminhos abertos que se apresentam ao indivíduo na sua procura por conhecimento. Assim acontece o processo que Lemos (2006) intitula de "re-mixagem" que se dá no tripé emissão, conexão, reconfiguração.

Com base no corpus de análise, é possível observar que cada formato de mídia audiovisual tem suas especificidades de produção bem delimitadas. Por meio dos vídeos analisados observa-se apenas uma transposição de mídia, ou seja, a passagem da disposição dos vídeos da televisão para web. A linguagem dos diferentes gêneros ainda não fazem uma ruptura com os modelos lineares apresentados ao longo da

história no veículo televisão. Esses vídeos ainda são disponibilizados de forma isolada e não trazem uma conversa entre as diferentes plataformas de mídia.

As inserções gráficas como desenhos, animações e de imagens externas ou geradas por computador atuam como um suporte, exemplificando e dando leveza aos vídeos. O embasamento teórico e o desenvolvimento de um roteiro seguindo uma sequência lógica dos assuntos tratados são essenciais para que os vídeos sejam usados como objetos de aprendizagem. A função dos diferentes gêneros audiovisuais deve ser expor os pontos de vista e informar, reforçando conteúdos e propondo reflexões para o aluno.

Entende-se que com a disposição dessas mídias na web e a sua convergência surge uma nova linguagem dos gêneros audiovisuais educativos. Esses precisam ser sintéticos e convergentes, apresentar palavras sublinhadas, hiperlinks, títulos informativos, narrativa fragmentada e ir além. É necessário que possibilitem que cada receptor/usuário atue como participante, ou seja, libera-se o polo da emissão como proposto por Lemos (2006).

A colagem de textos de diferentes linguagens permite a interatividade, o usuário tem a possibilidade de escolhas para montagem, ou de navegação daquilo a que está assistindo, mesmo que orientado por uma hierarquia sugerida previamente. Ou seja, como afirma Machado (2000), quanto mais vamos rumo ao futuro, mais o hibridismo de forma se dá como a condição essencial dos produtos audiovisuais.

Não se trata de uma oposição ou de um movimento de superação dos formatos midiáticos existentes até então, mas significa pensar em complementaridade. Significa dizer que a hipertextualidade não é apenas uma possibilidade, mas uma exigência do momento atual que permite as linguagens dentro de uma "raiz comum" (SANTAELLA, 2007).

Pensar as categorias, os gêneros e os formatos audiovisuais no influxo digital não significa que os antigos gêneros desaparecerão, mas o estilo, a finalidade, a estrutura e o conteúdo estarão sincronizados com novas possibilidades digitais. Com a convergência das mídias (JENKINS, 2009), as linguagens encontram-se cada vez mais abertas e interconectadas.

Esses gêneros audiovisuais utilizados para fins educativos necessitam ser interativos, hipertextuais e personalizados. A narrativa transmídia (JENKINS, 2009) pode ser a possibilidade de uma nova narrativa nesse contexto.

É importante ressaltar, também, que por meio da pesquisa que não se pode afirmar que existe um formato ideal ou mesmo único para os vídeos que são produzidos hoje para fins educativos. Diferentes possibilidades encontram-se em curso e aparecem a cada dia, surgindo uma diversidade de formatos possíveis e complementares. Neste momento, acredita-se que a única generalização que é possível ser feita diz respeito à potencialidade criativa de inovar.

O uso pedagógico dos vídeos e das diferentes interfaces tecnológicas continua sendo um desafio na formação docente, embora os professores não neguem as facilidades que esses recursos trazem. De um lado, os professores afirmam que não precisam de cursos específicos para utilização das tecnologias, pois elas já fazem parte do seu dia a dia. De outro, afirmam que há a necessidade de formação para produção de seus próprios vídeos. Essa afirmação demonstra que é preciso formar e pensar em competências para uma nova realidade digital para que haja uma interação maior na mediação que ultrapassa o determinismo entre emissor e receptor.

Cabe à estrutura universitária e ao professor revelar a possibilidade de se acessar a infinidade de informações e conhecimentos disponíveis nas novas plataformas tecnológicas de educação. As aprendizagens coletivas e colaborativas apontam para uma nova maneira de se adquirir conhecimento nas mais diversas áreas de estudo.

Inserida no contexto de uma sociedade educativa midiaticizada, a Universidade precisa se manter atenta e crítica às novas demandas de interações sociais e educativas, que são complexas, aceleradas e diversificadas, em que o aluno/receptor/usuário faz parte do processo de ensino aprendizagem.

Esperamos que com a realização desta pesquisa, as conclusões que foram possíveis a que chegássemos, colaborem para o uso do vídeo em ambientes de aprendizagem presencial e a distância. Desejamos que as contribuições trazidas para este campo da ciência suscitem novas reflexões e pesquisas, que estimulem novos saberes e que possibilitem a construção de uma sociedade da aprendizagem, em que colaboramos uns com os outros, construímos uma inteligência que é coletiva que se dá no influxo digital. Afinal, a aprendizagem não termina nunca, propaga-se a cada nova remixagem. Esse é o desafio.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Luísa (Coord.). **Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escolar reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMENARA, Julio Cabero. Avaliar para melhorar: meios e materiais de ensino. In: SANCHO, J. María (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p.257-284.

ALVES, Luís Alberto Marques. República e educação: dos princípios da Escola Nova ao manifesto dos Pioneiros da Educação. **Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA**, Porto, III série, v.11, p.165-180, 2010. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2013.

AMADO, João. **Manual de Investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. IV parte: procedimento de análise de conteúdo. In: AMADO, João. **Manual de Investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p.299- 350.

AMADO, João (Coord.); FERREIRA, Sônia. **III parte: técnica de recolha de dados**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra., 2013.

AMANTE, Lúcia. **A integração das novas tecnologias no pré-escolar: um estudo de caso**. Lisboa: [s.n.], 2003. 575p.

AMANTE, Lúcia. Perspetivando o papel do professor no quadro do modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta de Portugal. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4., 2012, Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2012. p.365-372.

ARONCHI DE SOUZA, José Carlos. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo: Summus, 2004.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASSO, Ilda. **Fomação continuada de professores**: competências e uso da linguagem digital. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind**. New York: Ballantine, 1980.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.189-217.
- BAUMAN, Zigmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BISQUERRA, Rafael. **Metodos de Investigacion Educativa**: guia prático. Barcelona: Ediciones CEAC, 1989.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **Teleducação ou educação a distância**: fundamentos e métodos. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BOUGNOUX, Daniel. **Introdução às ciências da comunicação**. Bauru/SP: Edusc, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Tradução de Maria Luíza Machado. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à internet. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BROWN, John Seely. **Learning, Working & Playing in Digital Age**. Serendip, 1999. Disponível em: <[http://serendip.brynmawr.edu/sci\\_edu/seelybrown/](http://serendip.brynmawr.edu/sci_edu/seelybrown/)>. Acesso em: 08 nov. 2013.

BRUNER, Jerome. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, Jerome. **Cultura da educação**. Tradução de Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 1996.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Tradução de Maurício Santana Dias. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANNITO, Newton. **A televisão na era digital**. São Paulo: Summus, 2010.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARNEIRO, Vânica Lúcia Quintão. **Função pedagógica e formato audiovisual e vídeo para professores**: a proposta do curso "TV na Escola e os desafios de hoje". 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/vanialuciacarneiro16.rtf>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 14.<sup>a</sup> reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1999a. v.1.

CASTELLS, Manuel. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México, DF: Siglo Veintiuno, 1999b.

CISCO. Disponível em: <[http://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/ip-ngn-ip-next-generation-network/white\\_paper\\_c11-481360.htm](http://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/ip-ngn-ip-next-generation-network/white_paper_c11-481360.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2014.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2004.

CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CORMIER, Dave. **Rhizomatic knowledge communities**: Edtechtalk, Webcast Academy. [Weblog entry, 2008 February 29.] Dave's Educational Blog. Disponível em: <<http://davecormier.com/edblog/2008/02/29/rhizomatic-knowledge-communities-edtechtalk-webcast-academy/>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo focal. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008. p.180-192.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Radio educativo**: a contribuição de Edgar Roquette-Pinto para a democratização do conhecimento no Brasil. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/266.pdf>>. Acessado em: 10 out. 2013.

COSTAS, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. **Procedimento de análise de dados IV parte**. In: AMADO, João (Coord.); FERREIRA, Sônia. **III parte**: técnica de recolha de dados. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra., 2013. p.299-350.

D'AMARAL, Márcio Tavares. Sobre "sociedade do conhecimento": um labirinto e uma saída. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.152, p.33-42, jan./mar. 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs capitalismo e esquizofrenia**. Paris: Les editions de Minuit, 1980.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **Questões para teleducação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1998.

DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. **Boletim Técnico do Senac:** a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v.37, n.2, maio/ago. 2011.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. (tradução da 1.<sup>a</sup> edição inglesa – Democracy and education, 1916).

DILLENBOURG, Pierre. **Colaborative Learning:** cognitive and computational approaches. Oxford: Elsevier, 1999.

DILLENBOURG, Pierre; BAKER, M.; BLAYE, A.; O'MALLEY, C. The evolution of research on collaborative learning. In: SPADA, E.; REIMAN, P. (Eds). **Learning in Humans and Machine:** Towards an interdisciplinary learning Science. Oxford: Elsevier, 1996. p.189-211.

DILLENBOURG, Pierre; SCHNEIDER, Daniel. **Collaborative Learning and the Internet.** 1995. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.27.2305>>. Acesso em: 08 out. 2013

DOWNES, Stephen. An Introduction to Connective Knowledge. **Stephen's Web,** 2005. Disponível em: <<http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>>. Acesso em: 1.<sup>o</sup> mar. 2013.

DOWNES, Stephen. **Learning networks and connective knowledge.** Instructional Technology Forum: Paper 92, 16 out. 2006. Disponível em: <<http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

DRUCKER, Peter. Sociedade pós-capitalista. 6.ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2008. p.62-82.

ECO, Umberto. **Obra aberta.** 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. (Ed.). **Handbook of research on teaching.** Londres: Macmillan. p.19-61.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base 1961-1966. Campinas: Autores Associados, 1994.

FERRÉS, Joan. **Vídeo y Educacion**. Barcelona: Paidós, 1988.

FERRÉS, Joan. **Television y educacion**. Barcelona: Paidós, 1994.

FERRÉS, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.127-155.

FONSECA JUNIOR, Wilson Correa. Análise de conteúdo (280 a 304). In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2008. p.280-303.

FREINET, Celestin. **A leitura pela Imprensa na escola**. Porto: Gráfica Firmeza, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUKS, Saul. A sociedade do conhecimento. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.152, p.75-101, jan./mar. 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

GASPAR, Maria Ivone *et al.* (Org.). **Discurso: perspectiva em educação**. Lisboa: Gráfica Europam, 2001. Texto: ensino a distância e ensino aberto - paradigmas e perspectivas.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBSON, William. **Neuromancer**. New York: Ace Books, 1984.

GODOY, Arida S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n 2, p.57-63, mar./abr. 1995.

GOMES, Luís Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.89, n.223, p.477-492, set./dez. 2008.

GOSCIOLA, Vicente; VERSUTI, Andréa. **Grupo Rede ICE - Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais**: coaprendizagem e desenvolvimento profissional Universidade do Algarve – Portugal Universidade Anhembi Morumbi e Universidade Tiradentes. Disponível em: <[http://oer.kmi.open.ac.uk/?page\\_id=428](http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=428)>. Acesso em: 14 fev. 2014.

HOLANDA, Aurélio Albuquerque de. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2013.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ILLNER, H. Recursos audiovisuais. In: **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Loyola, 1982, v.1. p.149.

JACQUINOT, Geneviève. **Image et pédagogie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Introduction to Cooperative Learning: An Overview Of Cooperative Learning**. 1999. Disponível em: <<http://www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning/>>. Acesso em: 08 out. 2013.

KAPLÚN, Mário. **La comunicación de masas en América Latina**. Bogotá: DEC, 1973.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.104 - Especial, p.647-665, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 set. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

KERR, Bill. **A challenge to Connectivism**. Online Connectivism Conference. University of Manitoba, 2007.

KHUN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

KOP, Rita; HILL, Adrian. **Connectivism**: Learning theory of the future or vestige of the past? 2008. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>>. Acesso em: 09 nov. 2013.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Metodologia de análisis de contenido**. Barcelona: Paidós, 1990.

LEIF, J. **Vocabulaire Technique et Critique de la Pédagogie et des Sciences de l'Education**. Paris: Librairie Delagrave. (Esta obra foi editada em Portugal, em 1976, na Coleção Pedagogia, n.1, pela Editorial Notícias).

LELOUP, Jean-Ivens. **Terapeutas do deserto**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. 2003. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. (Coleção Cibercultura).

LEMOS, André. Ciber-cultura-remix. Apresentação no seminário "Sentidos e Processos" dentro da mostra "Cinético Digital", no Centro Itaú Cultural. A mesa tinha como tema: "Redes: criação e reconfiguração", São Paulo, Itaú Cultural, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrememos/remix.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

LEMOS, André. **Ciberespaço e tecnologias móveis**: processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. Trabalho apresentado no 15.º Encontro Anual da COMPOS - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. UNESP-Bauru, 6 a 9 de junho de 2006.

LEMOS, André. Cidade e mobilidade. telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. **Matrizes**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, USP, São Paulo, ano1, n.1, p.121-137, 2007.

LEMOS, André; PALACIOS, Marcos (Org.). **Janelas do ciberespaço**: comunicação e cibercultura. Porto Alegre: Sulinas, 2001.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. Pela ciberdemocracia. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultura e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003. p.349-366.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em comunicação**: formulação de um modelo metodológico. São Paulo: Loyola, 1990.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Pesquisas de recepção e educação para os meios. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p.43-52.

MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

MARCON, Karina. **A inclusão digital na formação inicial de professores a distância**: estudo comparado entre Universidade Aberta do Brasil e Universidade Aberta de Portugal. Projeto de tese, UFRS, Porto Alegre, 2013.

MARQUES DE MELO, José. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARTÍN- BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de (Org.) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002. p.39-68.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. Tradução de Fidelina González. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Cêrgio Alcides. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MARTIN-BARBERO, Jesus; REY, Germán. **Os exercícios do ver**. São Paulo: Editora Senac, 1999.

MASETTO, Marcos. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p.133-173.

MASSAROLO, João Carlos; MESQUITA, Dario. Narrativa transmídia e a educação: panorama e perspectivas. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Especial: Novas mídias e o Ensino superior. Disponível em: <[http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09\\_abril2013/NMES\\_3.pdf](http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_3.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2014.

MATTHEWS, Roberta S; COOPER, James L; DAVIDSON, Neil; HAWKES, Peter. Building bridges between cooperative and collaborative learning. **Chage**, v.27, p.35-40, 1995.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MELO, Karine. TV é o meio de comunicação preferido dos brasileiros, revela pesquisa. **Agência Brasil**, 07 mar. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/tv-e-o-meio-de-comunicacao-preferido-das-brasileiras-revela-pesquisa>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOOC EaD. **Modelos em EaD**: Conectivismo - uma nova teoria da aprendizagem? 28 out. 2012. Disponível em: <<http://moocead.blogspot.pt/2012/10/modelos-em-ead-conectivismo-uma-nova.html>>. Acesso em: 10 nov 2013.

MOORE, Michael G.; KEARSELY, Greg. **Distance Education**: Systems View. Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1998.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.2, p.27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/vidsal.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**: gerenciamento interado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORGADO, Lina. O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades. In: **Discursos**, Série 3, Universidade Aberta, 2001. p.125-138.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para educação do futuro**. São Paulo: Cortex, 2000.

MOTA, José. **Da web 2.0 ao e-learning 2.0: aprender na rede**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Aberta, Portugal, 2009. (Versão Online). Disponível em: <<http://orfeu.org/weblearning20/>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

MIZUKAMÍ, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Edufscar, 2002.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Henrique J. C. **Os meios audiovisuais na escola portuguesa**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Ciência da Educação, 1996. p.122-127. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/hjco/audioweb/recav/pg00030.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

OROZCO, Guillermo. No hay una sola manera de hacer televidentes. **Revista Culturas Contemporáneas**, México, 1991.

OROZCO, Guillermo. **Recepción y mediaciones**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

OROZCO, Guillermo. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis de (Org). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.81-117

PALÁCIOS. **Em torno de conceitos de inclusão e exclusão digital**. Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – na Escola de Comunicação e Artes. Curitiba, 17 out. 2012.

PENAFRIA, Manuela. **O filme documentário em debate: John Grierson e o movimento documentarista britânico**. Universidade da Beira Interior. 2004. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/penafria-manuela-filme-documentario-debate.html>>. Acesso em: 08 jul. 2014.

PEREIRA, Liandra; BEHRENS, Marilsa Aparecida. Os paradigmas educacionais: Formação e Desenvolviemtno dos Docentes Universitários em 2008. In: CONGRESSO NACIOANL DE EDUCÇÃO – EDUCERE 8., E CONGRESSO IBEROAMERICANO SOBRE VIOL~ENCIA NAS ESCOLAS – CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. p.11491-11504 (1 cd-rom).

PEREIRA, Alda; QUINTAS-MENDES, António; MORGADO, Lina; AMANTE, Lúcia; BIDARRA, José. **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

PERRIAULT, Jacques. **La communication dusavoir à distance**. Paris: L'Harmattan, 1996.

PETRI, Oreste. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PETRI, Oreste. **Educação a distância**: início e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996. p.15-56.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POZO, Juan Ignacio; POSTIGO, Y. **Los procedimientos como contenidos escolares**: uso estratégico de la información. Barcelona: Edebé, 2000.

PRETI, Orestes. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. In: PRETI, Orestes (Org.). **Educação a distância**: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000. p.46-61.

PRETTO, Nelson. **Uma escola com/sem futuro**: educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996.

RAILLON, Louis. **Roger Cousinet**. Tradução de Marcela Lopes Gomes; organização de José Luis Vieira de Almeida, Teresa Maria Grubisich. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

RAMONET, Ignácio. **A tirania da comunicação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RAMOS, Fernão. O que é documentário. In: RAMOS, Fernão Pessoa; CATNI, Afrânio (Org.). **Estudos de cinema SOCINE, 2000**. Porto Alegre: Sulina, 2001. p.192-207.

RECURSOS audiovisuais. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/hjco/audioweb/recav/pg00030.htm>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

RODRIGUEZ, Carla Lopes. **A utilização de recursos audiovisuais em comunidades virtuais de aprendizagem**: potencialidades e limites para comunicação e construção de conhecimento em rede. Tese (Doutorado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

SANCHO, Juana M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker, 2001.

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

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Ana Clara Oliveira. Interfaces possíveis entre a comunicação e a educação. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, v.3, n.4, maio 2010. Disponível em: <[pe.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/tec/article/download/5/3](http://pe.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/tec/article/download/5/3)>. Acesso em: 10 out. 2013.

SANTOS, Edméa. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.11, n.17, p.113-122, jan./jun., 2002.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Rede de conhecimento digital**: habilidades e competências dos gestores de escolas do estado de São Paulo, através do gerenciamento da rede de bibliotecas digitais (BED net) - um estudo exploratório. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: SP, Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

SIEMENS *Classroom*, George. Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom. **Elearnspace**, 17 out. 2003. Disponível em: <[http://www.elearnspace.org/Articles/learning\\_communities.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm)>. Acesso em: 31 out. 2013.

SIEMENS, George. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v.2, n.1, jan. 2005. Disponível em: <[http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm)>. Acesso em: 31 out. 2013.

SIEMENS, George. Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused? **Elearnspace**, 12 nov. 2006a. Disponível em: <[http://orfeu.org/weblearning20/4\\_2\\_conectivismo](http://orfeu.org/weblearning20/4_2_conectivismo)>. Acesso em: 31 out. 2013.

SIEMENS, George. **Knowing Knowledge**. 2006b. Disponível em: <[http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge\\_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2013.

SIEMENS, George. New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning. Comunicação apresentada no Encontro sobre Web 2.0, Universidade do Minho, Braga, 10 out. 2008. Disponível em: <[http://elearnspace.org/Articles/systemic\\_impact.htm](http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm)>. Acesso em: 08 out. 2013..

SIEMENS, George. What is the unique idea in Connectivism? **Elearnspace**, 06 ago. 2008. Disponível em: <[http://connectivism.ca/blogue/2008/08/what\\_is\\_the\\_unique\\_idea\\_in\\_con.html](http://connectivism.ca/blogue/2008/08/what_is_the_unique_idea_in_con.html)>. Acesso em: 15 dez. 2008.

SILVA, Marco. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.12, n.20, p.261-271, jul./dez. 2003.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica... São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Sofia Sant' Ana Lopes Malheiro. **Itinerários de @prendizagem colaborativa-cooperativa em contexto online**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Aberta, Lisboa, 2011.

SKINNER, Frederic Burrhus. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix: Ed. Universidade de São Paulo, 1982.

SKINNER, Frederic Burrhus. **Ciência e o comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOARES, Ismar. **O perfil do educador**. 1998. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeducacao/>>. Acesso em: 13 out. 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é educação?** (Versão on-line). 2002. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). **Educação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p.13-30.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e da mídia**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

SOUSA, Mauro Wilton de. Comunicação e educação entre os meios e as mediações. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, p 9-25, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a01.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2013.

SOUSA, Mauro Wilton de. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: SOUSA, Mauro Wilton de (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002. p.13-38.

SOUZA E SILVA, Adriana. Do ciber ao híbrido. tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. In: ARAÚJO, Denize Correa de (Ed.). **Imagem (lr) realidade. Comunicação e cibermídia**. Porto Alegre, Sulina, 2006. p.21-51.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBIETERIS, Léa; MACHADO, Osni Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

SOUZA, Karla Isabel. **Vídeo digital na educação**: aplicação da narrativa audiovisual. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2009.

SOUZA, Suyanne Tolentino. **Imagens do índio brasileiro na linguagem audiovisual**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

SOUZA, Suyanne Tolentino. **A interface da educação a distância no paradigma da complexidade**. Artigo apresentado no X Congresso Nacional de Educação - Educere. Curitiba, 07 a 10 nov. 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5463\\_2915.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5463_2915.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2013.

SOUZA, Suyanne Tolentino de. **Conhecimento pedagógico e experiencial na formação de formadores**. Lisboa: Afirse, 2014.

SOUZA, Suyanne Tolentino de; TORRES, Patrícia Lupion. **Mediações na educação: rede social como ferramenta de formação do educador**. Texto apresentado em Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e E-learning. Lisboa, dez. 2013.

SPRINTHALL, Norman, SPRINTHALL, Richard. **Psicologia educacional**: uma abordagem desenvolvimentista. Lisboa. McGraw-Hill, 1993.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

TORNERO, José Manuel Pérez. **El desafío educativo de la televisión**. Barcelona: Piados Ibérica, 1994.

TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on-line de aprendizagem**: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR-PR, 2007.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa**. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR-PR, 2007. p.65-97.

TRAMONTINA, Carlos. **A arte e as histórias dos maiores entrevistadores da televisão brasileira**. São Paulo: Globo, 1996. Entrevista.

UNESCO. **Education aux médias**. Paris: Unesco, 1984.

UNESCO. Commonwealth of Learning com colaboração da Comunidade REA-Brasil (2011). Disponível em: <<http://rea.net.br/site/o-que-e-rea/>> Acesso em: 13 jan. 2014.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 1986. p.102-128.

VERHAGEN, Plon. **Connectivism**: a new learning theory? University of Twente, Faculty of Behavioural Sciences, 2006.

VERMELHO, Sônia Cristina; AREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p.1413-1434, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 out. 2013

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia Lupion; FARIA Elizabeth. **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no país. Tubarão: Unisul, 2003.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Aline Andrade; SANTOS, Edméa Oliveira. Educação online em tempos de mobilidade e aprendizagem ubíqua: desafios para as práticas pedagógicas na cibercultura. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v.13, n.2, p.168-183, maio/ago. 2013.

WILEY, David. **Connecting learning objects to instructional design theory**: a definition, a metaphor, and a taxonomy. The Instructional Use of Learning Objects. 2001. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. 7.ed. Lisboa: Presença, 2002.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YORK, Ivor. **Jornalismo diante das câmeras**. São Paulo: Summus, 1998.

**APÊNDICE**  
**ANÁLISE DE VÍDEOS**

## ANÁLISE VÍDEOS - COMUNICAÇÃO

### Vídeos utilizados no Grupo focal de Comunicação - Jornalismo

▪ **Vídeo 1 - Entrevista Arlindo Machado - Sonhar TV - Tempo: 1' 11"**

1.ª categoria: Conteúdos	Nota 1 – 5	Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidade científica. 4</li> <li>▪ Exatidão e apropriação. 5</li> <li>▪ Atualização. 5</li> <li>▪ Clareza. 4</li> <li>▪ Contextualização. 5</li> <li>▪ Pertinência. 4</li> <li>▪ Suficiência da quantidade da informação. 5</li> <li>▪ Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material. 4</li> <li>▪ Adequação da linguagem ao público-alvo. 5</li> <li>▪ Adequação do conteúdo ao público-alvo. 5</li> <li>▪ Referências (autores consultados). 5</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fala de temas principais como censura, mercado, consumo, o que falta na TV, o que você mais gosta, TV educativa, TV dos sonhos, etc. demonstra opiniões e ideias do entrevistado.</li> <li>▪ Diz características técnicas de produção, exemplos de programas, cita teóricos e outros estudiosos que falam sobre o assunto.</li> <li>▪ Fala de aspectos históricos sobre a tv.</li> <li>▪ A entrevista é feita com um intelectual e profissional especializado no assunto e referência para os estudos.</li> <li>▪ Comportamento do público</li> <li>▪ Formas de consumo.</li> <li>▪ On demand, oferta de programas e produtos no mercado</li> <li>▪ Mudança de formas de consumo com a TV digital. O público escolhe o que quer ver e monta sua própria grade de programação.</li> <li>▪ Compara a TV com a Internet.</li> <li>▪ Faz referências a importância do ao vivo</li> <li>▪ Fala da audiência e da importância pra definir a programação e do alcance da TV a escala de alcance que é diferente de outros meios, o programa com o menor nível de audiência alcança uma massa</li> <li>▪ Lógica e dinâmica no funcionamento do mercado.</li> <li>▪ Dá muitas voltas, contextualiza com situações externas</li> <li>▪ Características de como o público a consome.</li> <li>▪ Chama mulheres brasileiras de burras</li> </ul>
<b>2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos</b>	<b>1-5</b>	
A) LINGUAGENS		
<b>*Tratamento formal da imagem</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso dos planos, escala, angulação, composição, movimentos de câmera, iluminação, cores, truques. 3</li> <li>▪ Uso do espaço dentro e fora do campo de visão. 3</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas. 1</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético de cada elemento da imagem (cor, iluminação, espaço, proporção, volume, angulação, etc.), seu valor denotativo e conotativo. 3</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético dos elementos pertencentes ao código dos gestos. 2</li> <li>▪ O efeito simbólico ou evocativo de cada um dos recursos visuais. 2</li> <li>▪ Tamanho dos elementos gráficos: fotos, legendas, etc. 3</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética dos elementos visuais. 4</li> <li>▪ Imagens de estúdio e externas, estáticas e dinâmicas, geradas por computador, de arquivo. 2</li> <li>▪ Presença de imagens estáticas, desenhos, mapas, gráficos. 1</li> <li>▪ Riqueza visual advinda da variedade. 1</li> <li>▪ Ambientação e decoração. 2</li> <li>▪ Vestuário e adereços. 2</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Usa 4 planos do entrevistado. Muda aleatoriamente e é o único movimento de câmera existente.</li> <li>• O entrevistado não olha diretamente para a câmera o que faz com que subentenda-se que há uma pessoa com ele. O tom é de uma conversa.</li> <li>▪ Cores neutras ao fundo. Exceto a do logotipo do programa e da camisa do entrevistado. O fundo em preto cinza e branco destacam o logotipo e chamam a atenção do público para o entrevistado, o destaque vai para o entrevistado. Questões escritas aparecem rapidamente Inserção do logotipo da marca do programa.</li> <li>▪ Cenário composto uma imagem estática computadorizada e por uma cadeira em sala vazia com imagem computadorizada ao fundo e da logotipo do programa. Sombra da cadeira aparece em alguns momentos.</li> <li>▪ Ambientação e decoração neutra e escura destaca o entrevistado.</li> </ul>
<b>*Tratamento formal do texto verbal</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal oral. 4</li> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal escrito. 5</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas. 2</li> <li>▪ Uso de linguagem envolvente (por exemplo: imperativo, segunda pessoa, etc.). 2</li> <li>▪ Diálogos. 0</li> <li>▪ Registro: científico, acadêmico, formal, coloquial, poético, legal, técnico. 3</li> <li>▪ Efeito simbólico ou evocativo dos recursos verbais utilizados. 0</li> <li>▪ Tipo de letras usado no texto verbal escrito. 2</li> <li>▪ Funções do texto oral (conceitos e ideias, emoções, sentimentos ou ambos). 5</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Texto em linguagem coloquial com muitas informações e uso correto da língua tanto na forma oral como escrita. Utiliza linguagem envolvente com o uso da segunda pessoa. Não há diálogos somente a inserção gráfica com as questões ou temas escritos na tela. É usada uma única fonte bem legível nas inserções gráficas com as perguntas.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O texto oral mostra as ideias e emoções do entrevistado.</li> </ul>

2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos	1-5	
<b>A) LINGUAGENS</b>		
<b>*Música e efeitos sonoros</b>		
▪ Tipo de música.	0	▪ Não há músicas, nem trilha sonora, apenas um efeito/sinal sonoro que serve para marcar a mudança entre um assunto e outro.
▪ Função da música.	0	
▪ Expressividade, clareza, e identidade dos sons.	0	
▪ Integração do som com as imagens.	0	
▪ Presença ou ausência de efeitos sonoros e, quando presentes, a função.	0	
▪ Qualidade técnica e estética do som ambiente, das vinhetas e do/da áudio/locução.	3	
▪ Sincronia do som com os demais elementos.	4	
<b>- Interações</b>		
▪ Tipo de interações entre imagem-imagem, imagem-palavra, imagem-música, imagem-efeitos sonoros, música-efeitos sonoros.	2	▪ Há pouca variedade de quadros e imagens, assim a única interação existente é entre o áudio e a imagem nas inserções gráficas que apresentam as questões
▪ Interações de reforço, de comparação e de antítese.	1	
▪ Interações semanticamente mais criativas e significativas do ponto de vista artístico, entre elementos visuais e sonoros.	1	▪ O tempo das respostas estão equilibrados dando um ritmo ao programa, mas não há uma ligação ou um ritmo seguido em relação as mudanças de enquadramento. Aleatória.
▪ Inclusão de elementos para destacar elementos importantes.	1	
▪ Montagem do ponto de vista narrativo, semântico e estético.	0	▪ Vídeo sai pronto, com cortes de câmera estabelecidos pelo diretor de tv.
▪ Ritmo e fatores que o condicionam duração das tomadas, movimentos dos personagens, movimentos das câmeras, ritmo musical. O ritmo em função do assunto.	3	
<b>B) ROTEIRO</b>		
<b>*Plano da obra.</b>		
▪ Argumento	0	▪ O vídeo mostra uma entrevista com um personagem real e sem nenhum tratamento dramático. O ambiente é neutro e não interfere na entrevista.
▪ Personagens: estereótipos, reais ou ficcionais, objetos animados, realista, tratamento dramático ou humorístico.	0	
▪ Ambiente.	0	
▪ Duração do vídeo adequada e suficiente; permite atividades complementares no mesmo horário de aula.	6	
<b>*Eixos estruturais</b>		
▪ Presença de índice ou sumário.	1	▪ Apresenta uma sequência lógica onde um assunto se liga ao outro. ▪ Não há índice ou sumário, apenas vinheta de abertura. ▪ A originalidade está nos recursos utilizados, ou seja, o mínimo em questões de cenário e movimentos de câmera são usados e dão destaque ao entrevistado. ▪ Interatividade não se dá no vídeo tem que acontecer depois com a presença do professor.
▪ Presença de apêndices.	1	
▪ Sequência e estruturação corretas.	2	
▪ Originalidade.	3	
▪ Presença de tópico de revisão.	1	▪ Não tem uma narrativa clássica, são abordas vários assuntos equivalentes sem introdução, desenvolvimento e fim delimitado.
▪ Tipos de interatividade previstos.	1	
<b>C) ESTRUTURA NARRATIVA</b>		
▪ Clássica: motivação-exposição inicial, desenvolvimento, recapitulação-reforço.	1	▪ O programa incita a algumas reflexões.
▪ Final do programa incita à busca, polêmica ou pesquisa.	2	
▪ Há predominância de discurso verbal, linear, lógico, analítico ou da dimensão intuitiva, afetiva, da imaginação e da sensibilidade.	3	▪ É um formato conhecido do público-alvo e com um entrevistado conhecido, o que torna o gênero adequado.
▪ Gênero e estilo adequados ao tema e ao público-alvo.	3	
▪ Nível de formalidade/informalidade das relações entre os personagens.	4	▪ A função do vídeo é expor os pontos de vista do intelectual e informar, reforçar conteúdos e facilitar a compreensão.
▪ Função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixas conteúdos, facilitar a compreensão, aplicar conteúdos em situações variadas, reforçar conteúdos.	4	
▪ Valorização da exposição, da discussão, da crítica ou da prática/aplicação.	3	▪ Valoriza a prática.
<b>D) FORMATO</b>		
▪ Entrevista.	3	▪ Monólogo da narrativa
▪ Reportagem.		
▪ Documentário.		
▪ Situações-problema.		
▪ Outro.		

<b>2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos</b>	<b>1-5</b>	
E) PRODUÇÃO		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ritmo da apresentação em relação ao conteúdo e ao público-alvo. X</li> <li>▪ Variedade das apresentações. X</li> <li>▪ Identidade com os alunos. X</li> <li>▪ Montagem como recurso estético para estabelecer conexões criativas ou de impacto visual entre os planos. X</li> </ul>	X X X X X	
<b>3.ª Categoria: Proposta pedagógica</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicações práticas do conteúdo. 0</li> <li>▪ Objetivos claros: informar, motivar, sensibilizar, exemplificar, etc. 2</li> <li>▪ Que mudança de comportamento, de atitude ou de habilidade ele pressupõe. 2</li> <li>▪ Interdisciplinaridade. 1</li> <li>▪ Sugestões de atividades. 1</li> <li>▪ Motivações para leituras mais amplas. 2</li> <li>▪ Recapitulações e sínteses. 5</li> <li>▪ Criação de situações de aprendizagem é facilitada. 1</li> <li>▪ Exemplificações, esquemas e gráficos. 1</li> <li>▪ Alertas quanto a erros frequentes. 1</li> <li>▪ Duração em relação ao tempo de aula disponível. 5</li> <li>▪ Ideologias subjacentes aos conteúdos e personagens. 0</li> <li>▪ Crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre os papéis do professor, do aluno e do próprio material audiovisual e seu uso. 0</li> <li>▪ Material de acompanhamento</li> </ul>	0 2 2 1 1 2 5 1 1 1 5 0 0	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O vídeo não tem a intenção de ser prático.</li> <li>▪ O vídeo expõem pontos de vista do autor com o objetivo de informar. Propõe reflexões para o aluno. Cita questões históricas e éticas, exemplifica e sensibiliza.</li> <li>▪ Incentiva o aluno a procurar leituras mais amplas sobre o assunto.</li> <li>▪ Talvez de novas leituras</li>   <li>▪ Não cria exatamente situações de aprendizagem, mas contribui para- talvez pela falta de interação.</li>   <li>▪ A duração de 1h e 11min é muito longa para as aulas que tem em média 50 min</li>   <li>▪ Não se aplica</li> </ul>
<b>4.ª Categoria: material de acompanhamento</b>		<b>NÃO SE APLICA</b>
<p><b>*Presença de dados de identificação na caixa da fita ou do DVD, com as seguintes informações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Título.</li> <li>▪ Autor ou autores.</li> <li>▪ Nome do estúdio de gravação.</li> <li>▪ Autor do roteiro.</li> <li>▪ Autor do conteúdo.</li> <li>▪ Data e local da produção.</li> <li>▪ Público a que se destina.</li> <li>▪ Duração.</li> </ul> <p><b>*Presença de Guia do Material Didático, com sugestões de uso do material e de atividades complementares</b></p>		
<b>5.ª Categoria: Público a que se destina</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Público é claramente definido e identificável. 5</li> <li>▪ Previsão de conhecimento prévio do público-alvo é atendida. 0</li> <li>▪ Proposta pedagógica adequada ao público-alvo. 3</li> <li>▪ Linguagem adequada ao público-alvo. 3</li> <li>▪ Formato adequado ao público-alvo. 2</li> </ul>	5 0 3 3 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O público é identificável é de alunos de graduação de jornalismo, exige alguns conhecimento prévios uma vez que é utilizada a linguagem técnica. O conhecimento prévio do formato também é importante para tornar o vídeo menos exaustivo.</li> <li>▪ O formato é bom, mas falta interação.</li> </ul>

▪ **Vídeo 2 - Documentário: Tecnologia uma Revolução em cinco anos- HOTWords- Tempo: 14'**

1.ª Categoria: Conteúdos	Nota 1 – 5	Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidade científica.</li> <li>▪ Exatidão e apropriação.</li> <li>▪ Atualização.</li> <li>▪ Clareza.</li> <li>▪ Contextualização.</li> <li>▪ Pertinência.</li> <li>▪ Suficiência da quantidade da informação.</li> <li>▪ Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material.</li> <li>▪ Adequação da linguagem ao público-alvo.</li> <li>▪ Adequação do conteúdo ao público-alvo.</li> <li>▪ Referências (autores consultados).</li> </ul>	<p>3 4 5 4 3 3 3 4 4 5 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não apresenta nem cita nenhum embasamento teórico. É exato e apropriado pois fala de um tema com um foco específico que são as mudanças ocasionadas pela evolução tecnológica. É atual e claro ao passar as informações. A contextualização é feita por meio de inserções de notícias e pode passar despercebida pelo público. É um tema muito discutido pelas áreas de comunicação, design, administração entre outras, o que o torna pertinente. Diferentes pontos de vistas são expostos mas é necessário um repertório de leitura e conhecimento sobre o assunto para ser melhor compreendido. A linguagem é coloquial e de fácil entendimento e o material se adéqua ao público académico que estuda o assunto.</li> <li>▪ Dinâmico, rápido.</li> <li>▪ Atende a área de interesse de comunicação e design, e outras áreas afins.</li> <li>▪ As referências são as próprias fontes que dão entrevista. São pessoas que tem conhecimento e são referência sobre o assunto.</li> </ul>
<b>2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos</b>	<b>1-5</b>	
<p>A) LINGUAGENS</p> <p><b>*Tratamento formal da imagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso dos planos, escala, angulação, composição, movimentos de câmara, iluminação, cores, truques.</li> <li>▪ Uso do espaço dentro e fora do campo de visão.</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas.</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético de cada elemento da imagem (cor, iluminação, espaço, proporção, volume, angulação, etc.), seu valor denotativo e conotativo.</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético dos elementos pertencentes ao código dos gestos.</li> <li>▪ O efeito simbólico ou evocativo de cada um dos recursos visuais.</li> <li>▪ Tamanho dos elementos gráficos: fotos, legendas, etc.</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética dos elementos visuais.</li> <li>▪ Imagens de estúdio e externas, estáticas e dinâmicas, geradas por computador, de arquivo.</li> <li>▪ Presença de imagens estáticas, desenhos, mapas, gráficos.</li> <li>▪ Riqueza visual advinda da variedade.</li> <li>▪ Ambientação e decoração.</li> <li>▪ Vestuário e adereços.</li> </ul> <p><b>*Tratamento formal do texto verbal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal oral.</li> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal escrito.</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas.</li> <li>▪ Uso de linguagem envolvente (por exemplo: imperativo, segunda pessoa, etc.).</li> <li>▪ Diálogos.</li> <li>▪ Registro: científico, académico, formal, coloquial, poético, legal, técnico.</li> <li>▪ Efeito simbólico ou evocativo dos recursos verbais utilizados.</li> <li>▪ Tipo de letras usado no texto verbal escrito.</li> <li>▪ Funções do texto oral (conceitos e ideias, emoções, sentimentos ou ambos).</li> </ul> <p><b>*Música e efeitos sonoros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de música.</li> <li>▪ Função da música.</li> <li>▪ Expressividade, clareza, e identidade dos sons.</li> <li>▪ Integração do som com as imagens.</li> <li>▪ Presença ou ausência de efeitos sonoros e, quando presentes, a função.</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética do som ambiente, das vinhetas e do/da áudio/locução.</li> <li>▪ Sincronia do som com os demais elementos.</li> </ul>	<p>5 5 2 5 4 5 3 2 2 3 4 3 0 3 3 3 4 0 1 3 4 4 4 3 3 3 4 3 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Documentário participativo com várias entrevistas com especialistas do assunto.</li> <li>▪ Há uma grande variedade de planos e enquadramento de imagens, os personagens estão bem iluminados, há grande variedades inserção de imagens entre os personagens. Esses elementos da imagem contribuem para destacar o que está sendo dito pelos personagens. Há inserções de imagens, gráficos, fotos e legendas que complementam a informação passada pelos personagens. A qualidade técnicas das entrevistas é boa e dos elementos visuais variam entre média e boa. Fotos grandes e legendas que podem ser lidas com facilidade.</li> <li>▪ Apresenta várias imagens externas e a presença de gráficos e desenhos que contribuem exemplificando o assunto abordado.</li> <li>▪ Texto oral e escrito coloquial</li> <li>▪ Externas realizadas no ambiente de trabalho dos entrevistados.</li> <li>▪ Linguagem envolvente com o uso de imperativos. Não há diálogos entre os personagens mas há a apresentação de ideias e pontos de vistas de diferentes especialistas no assunto sobre um mesma questão. Texto escrito com letras legíveis. Texto oral mostra ideias e pontos de vistas.</li> <li>▪ Bem apresentado</li> <li>▪ Presença de várias músicas trilha sonora, a música chama atenção e segue o ritmo das imagens prendendo o espectador a tela, as imagens aparecem integradas as músicas e efeitos sonoros. Qualidade técnica boa sem interferências e ruídos</li> <li>▪ Som e demais elementos estão em sincronia.</li> </ul>

2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos	1-5	
A) LINGUAGENS		
<b>*Interações</b>		
▪ Tipo de interações entre imagem-imagem, imagem-palavra, imagem-música, imagem-efeitos sonoros, música-efeitos sonoros.	3	▪ Há interações entre o discurso dos personagens e outras imagens e gráficos e também com os efeitos sonoros e a trilha sonora.
▪ Interações de reforço, de comparação e de antítese.	4	
▪ Interações semanticamente mais criativas e significativas do ponto de vista artístico, entre elementos visuais e sonoros.	6	▪ Usa-se a criatividade ao ilustrar assunto com imagens comuns ao público que o remetem a internet.
▪ Inclusão de elementos para destacar elementos importantes.	6	▪ São incluídos elementos gráficos para destacar e exemplificar o assunto que está sendo abordado.
▪ Montagem do ponto de vista narrativo, semântico e estético.	4	
▪ Ritmo e fatores que o condicionam duração das tomadas, movimentos dos personagens, movimentos das câmeras, ritmo musical. O ritmo em função do assunto.	4	▪ O ritmo é acelerado e segue o mesmo padrão com todos os personagens o que tem haver com a temática abordada.
B) ROTEIRO		
<b>*Plano da obra</b>		
▪ Argumento	6	▪ Documentário trata da evolução tecnológica e das mudanças na sociedade nos últimos 5 anos. Os personagens são especialistas e profissionais de diversas áreas de comunicação. O ambiente é neutro com inserções de imagens externas e de notícias de TV. A duração do vídeo se adequa ao tempo da aula e permite atividades complementares abordando o assunto.
▪ Personagens: estereótipos, reais ou ficcionais, objetos animados, realista, tratamento dramático ou humorístico.	6	
▪ Ambiente.	4	
▪ Duração do vídeo adequada e suficiente; permite atividades complementares no mesmo horário de aula.	3	
<b>*Eixos estruturais</b>		
▪ Presença de índice ou sumário.	1	▪ Apresenta apenas o nome do vídeo no começo e os caracteres referentes as produção, direção e etc.
▪ Presença de apêndices.	1	
▪ Sequência e estruturação corretas.	3	▪ Bom formato, dinâmico.
▪ Originalidade.	4	
▪ Presença de tópico de revisão.	1	▪ Praticamente nulo, apenas redundante pelo discurso
▪ Tipos de interatividade previstos.	2	▪ Estimula a busca de novas fontes
C) ESTRUTURA NARRATIVA		
▪ Clássica: motivação-exposição inicial, desenvolvimento, recapitulação-reforço.	2	▪ A estrutura narrativa não é linear. O documentário expõe informações com importância equivalente
▪ Final do programa incita à busca, polêmica ou pesquisa.	3	▪ O programa possibilita a reflexão e debate das informações apresentadas. Predominância do discurso verbal com foco na ANÁLISE do atual panorama da tecnologia
▪ Há predominância de discurso verbal, linear, lógico, analítico ou da dimensão intuitiva, afetiva, da imaginação e da sensibilidade.	3	
▪ Gênero e estilo adequados ao tema e ao público-alvo.	4	
▪ Nível de formalidade/informalidade das relações entre os personagens.	3	▪ Não há relações diretas entre os entrevistados. As relações ocorrem através dos discurso.a função do vídeo é expor pontos de vista e informar. Torna possível a discussão e a crítica. A relação acontece no processo de edição.
▪ Função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixas conteúdos, facilitar a compreensão, aplicar conteúdos em situações variadas, reforçar conteúdos.	4	▪ Atinge todos esses objetivos.
▪ Valorização da exposição, da discussão, da crítica ou da prática/aplicação.	3	▪ Valoriza a prática/aplicação.
D) FORMATO		DOCUMENTÁRIO
▪ Entrevista.		
▪ Reportagem.		
▪ Documentário.		
▪ Situações-problema.		
▪ Outro.		
E) PRODUÇÃO		
▪ Ritmo da apresentação em relação ao conteúdo e ao público-alvo.	6	▪ Ótimo ritmo e rico em fontes.
▪ Variedade das apresentações.	6	▪ Intercala diferentes possibilidades audiovisuais.
▪ Identidade com os alunos.	6	▪ Linguagem ágil e moderna.
▪ Montagem como recurso estético para estabelecer conexões criativas ou de impacto visual entre os planos.	6	▪ Muito atual, acima da média.

3.ª Categoria: Proposta pedagógica		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicações práticas do conteúdo. 4</li> <li>▪ Objetivos claros: informar, motivar, sensibilizar, exemplificar, etc. 4</li> <li>▪ Que mudança de comportamento, de atitude ou de habilidade ele pressupõe. 3</li> <li>▪ Interdisciplinaridade. 2</li> <li>▪ Sugestões de atividades. 1</li> <li>▪ Motivações para leituras mais amplas. 1</li> <li>▪ Recapitulações e sínteses. 1</li> <li>▪ Criação de situações de aprendizagem é facilitada. 1</li> <li>▪ Exemplificações, esquemas e gráficos. 3</li> <li>▪ Alertas quanto a erros freqüentes. 1</li> <li>▪ Duração em relação ao tempo de aula disponível. 6</li> <li>▪ Ideologias subjacentes aos conteúdos e personagens. 3</li> <li>▪ Crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre os papéis do professor, do aluno e do próprio material audiovisual e seu uso. 0</li> <li>▪ Material de acompanhamento.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estimula a utilização das redes.</li> <li>▪ Objetivos claros de informar e exemplificar e propõe a reflexão. Apresenta muitos gráficos e exemplos para reforçar o que está sendo dito pelos personagens</li> <li>▪ Motiva participação.</li> <li>▪ Envolve diferentes disciplinas.</li> <li>▪ Não sugere</li> <li>▪ Não sugere, mas pode estimular.</li> <li>▪ Apresentada pela fala dos entrevistados.</li> <li>▪ Talvez, mas não de forma direta, pela ilustração e proximidade, atualidade.</li> <li>▪ Duração de 14:47 é viável para aulas que tem tempo médio de 50 min deixando espaço para outras atividades relacionadas ao video.</li> <li>▪ Não interfere.</li> <li>▪ Não se aplica</li> </ul>
<b>4.ª Categoria: Material de acompanhamento</b>		<b>NÃO SE APLICA</b>
<p><b>*Presença de dados de identificação na caixa da fita ou do DVD, com as seguintes informações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Título.</li> <li>▪ Autor ou autores.</li> <li>▪ Nome do estúdio de gravação.</li> <li>▪ Autor do roteiro.</li> <li>▪ Autor do conteúdo.</li> <li>▪ Data e local da produção.</li> <li>▪ Público a que se destina.</li> <li>▪ Duração.</li> </ul> <p><b>*Presença de Guia do Material Didático, com sugestões de uso do material e de atividades complementares</b></p>		
<b>5.ª Categoria: Público a que se destina</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Público é claramente definido e identificável. 3</li> <li>▪ Previsão de conhecimento prévio do público-alvo é atendida. 2</li> <li>▪ Proposta pedagógica adequada ao público-alvo. 3</li> <li>▪ Linguagem adequada ao público-alvo. 6</li> <li>▪ Formato adequado ao público-alvo. 6</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pode se destinar a estudantes tanto das áreas de comunicação, design, administração entre outros.</li> <li>▪ É necessário que o público tenha conhecimento prévio para conseguir se localizar no tempo e espaço retratado. Linguagem coloquial de fácil entendimento para o público. Formato pode se adequar ao público mais jovem que está acostumado a velocidade na exibição de informações, porém o público que não está acostumado a isso pode se perder.</li> </ul>

- **Vídeo 3 - Debate: Olhares - Um olhar contemporâneo sobre o mito da caverna - Ulbra, Del e Editora IBEPEX - Tempo: 1' 09"**

1.ª Categoria: Conteúdos	Nota 1 – 5	Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidade científica.</li> <li>▪ Exatidão e apropriação.</li> <li>▪ Atualização.</li> <li>▪ Clareza.</li> <li>▪ Contextualização.</li> <li>▪ Pertinência.</li> <li>▪ Suficiência da quantidade da informação.</li> <li>▪ Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material.</li> <li>▪ Adequação da linguagem ao público-alvo.</li> <li>▪ Adequação do conteúdo ao público-alvo.</li> <li>▪ Referências (autores consultados).</li> </ul>	<p>5 4 5 5 5 4 5 4 3 4 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresenta a opinião de vários professores que usam teorias para explicar o tema. Falam sobre os aspectos que envolvem o mito da caverna. É atual pois fala sobre questões importantes e atuais usando o mito da caverna. Os professores contextualizam e exemplificam seus pensamentos o que deixa o vídeo mais claro. É necessário que o aluno conheça a história do mito da caverna para entender a animação e a discussão entre os empregado. O debate é realizado em linguagem formal e acadêmica de fácil entendimento para o público e o conteúdo é pertinente e adequado a diferentes públicos alvo.</li> <li>▪ Faz várias referências a autores, filósofos e intelectuais como Sartre, Aristóteles, Karl Marx, etc.</li> </ul>
<b>2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos</b>	<b>1-5</b>	
<p>A) LINGUAGENS</p> <p><b>*Tratamento formal da imagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso dos planos, escala, angulação, composição, movimentos de câmera, iluminação, cores, truques.</li> <li>▪ Uso do espaço dentro e fora do campo de visão.</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas.</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético de cada elemento da imagem (cor, iluminação, espaço, proporção, volume, angulação, etc.), seu valor denotativo e conotativo.</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético dos elementos pertencentes ao código dos gestos.</li> <li>▪ O efeito simbólico ou evocativo de cada um dos recursos visuais.</li> <li>▪ Tamanho dos elementos gráficos: fotos, legendas, etc.</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética dos elementos visuais.</li> <li>▪ Imagens de estúdio e externas, estáticas e dinâmicas, geradas por computador, de arquivo.</li> <li>▪ Presença de imagens estáticas, desenhos, mapas, gráficos.</li> <li>▪ Riqueza visual advinda da variedade.</li> <li>▪ Ambientação e decoração.</li> <li>▪ Vestuário e adereços.</li> </ul> <p><b>*Tratamento formal do texto verbal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal oral.</li> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal escrito.</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas.</li> <li>▪ Uso de linguagem envolvente (por exemplo: imperativo, segunda pessoa, etc.).</li> <li>▪ Diálogos.</li> <li>▪ Registro: científico, acadêmico, formal, coloquial, poético, legal, técnico.</li> <li>▪ Efeito simbólico ou evocativo dos recursos verbais utilizados.</li> <li>▪ Tipo de letras usado no texto verbal escrito.</li> <li>▪ Funções do texto oral (conceitos e ideias, emoções, sentimentos ou ambos).</li> </ul> <p><b>*Música e efeitos sonoros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de música.</li> <li>▪ Função da música.</li> <li>▪ Expressividade, clareza, e identidade dos sons.</li> <li>▪ Integração do som com as imagens.</li> <li>▪ Presença ou ausência de efeitos sonoros e, quando presentes, a função.</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética do som ambiente, das vinhetas e do/da áudio/locução.</li> <li>▪ Sincronia do som com os demais elementos.</li> </ul>	<p>5 5 4 4 2 0 4 4 3 3 3 3 2 2 3 3 3 3 3 3 3 3 1 4 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Há uma ampla variação de planos e ângulos. Os movimentos de câmera aproximam a imagem do entrevistado que está falando e volta para o plano aberto com todos os participantes aparecendo.</li> <li>▪ Apresenta um cenário com mesas e cadeiras para cada um dos convidados, bem iluminados, com cores e ambiente equilibrado e neutro. Assim os professores tem destaque.</li> <li>▪ Uma ficha técnica sobre cada um dos professores é apresentada graficamente com a locução da mediadora do debate. Também há a exibição de uma animação para introduzir o assunto a ser debatido. O tamanho das legendas é apropriado para leitura. Não há inserção de imagens externas ou geradas por computadores durante a discussão. Bem como não há presença de imagens estáticas, gráficos e desenhos no estúdio.</li> <li>▪ Ambiente neutro com uma decoração básica, conta só com mesas e cadeiras para os participantes do debate.</li> <li>▪ O tratamento do texto verbal tanto oral como escrito é formal. Com bastante embasamento teórico. São utilizadas figuras de retóricas. As ideias são apresentadas em um dialogo entre os professores mediado pela apresentadora. A função do texto oral é mostrar os conceitos e ideias de cada um dos professores e das referências teóricas utilizadas por eles.</li> <li>▪ Há música durante a vinheta de abertura, efeitos sonoros acompanham as inserções gráficas e há trilha sonora durante a apresentação da animação. A função é deixar o vídeo mais leve e ajuda a dar ritmo as imagens e da locução.</li> </ul>

2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos	1-5	
A) LINGUAGENS		
<b>*Interações</b>		
▪ Tipo de interações entre imagem-imagem, imagem-palavra, imagem-música, imagem-efeitos sonoros, música-efeitos sonoros.	1	▪ Há interação entre a imagem e o professor que está falando e entre as trilhas sonoras no início e as imagens e locução apresentada.
▪ Interações de reforço, de comparação e de antítese.	2	▪ No vídeo-animação esta interação é perfeita.
▪ Interações semanticamente mais criativas e significativas do ponto de vista artístico, entre elementos visuais e sonoros.	1	▪ Repetições entre os debatedores.
▪ Inclusão de elementos para destacar elementos importantes.	1	▪ Introdução de reportagens que auxiliavam na explicação do conteúdo.
▪ Montagem do ponto de vista narrativo, semântico e estético.	2	▪ Pode ser considerado monótono, mas contribui para aprendizagem mais profunda.
▪ Ritmo e fatores que o condicionam duração das tomadas, movimentos dos personagens, movimentos das câmeras, ritmo musical. O ritmo em função do assunto.	3	
B) ROTEIRO		
<b>*Plano da obra.</b>		
▪ Argumento	3	
▪ Personagens: estereótipos, reais ou ficcionais, objetos animados, realista, tratamento dramático ou humorístico.	3	▪ O formato de roteiro apresentado é em forma de debate, com personagens reais sem tratamento dramático.
▪ Ambiente.	3	O ambiente é neutro. A duração do vídeo de 1 hora e nove minutos é longa para ser apresentada em aulas que duram em média 50 min, não havendo tempo para outras atividades durante a aula.
▪ Duração do vídeo adequada e suficiente; permite atividades complementares no mesmo horário de aula.	6	▪ Roteiro bem escrito e passado previamente aos debatedores
<b>*Eixos estruturais</b>		
▪ Presença de índice ou sumário.		▪ Presença de sumário
▪ Presença de apêndices		▪ Muito longo, mesmo considerando sua finalidade
▪ Sequência e estruturação corretas.		
▪ Originalidade.		
▪ Presença de tópico de revisão.		
▪ Tipos de interatividade previstos.		
C) ESTRUTURA NARRATIVA		
▪ Clássica: motivação-exposição inicial, desenvolvimento, recapitulação-reforço.	6	▪ Apresenta uma estrutura narrativa linear com início (apresentação do tema), meio (debate) e fim (conclusão).
▪ Final do programa incita à busca, polêmica ou pesquisa.	6	
▪ Há predominância de discurso verbal, linear, lógico, analítico ou da dimensão intuitiva, afetiva, da imaginação e da sensibilidade.	6	▪ Há predominância do discurso verbal. Com relações formais entre os personagens.
▪ Gênero e estilo adequados ao tema e ao público-alvo.	4	
▪ Nível de formalidade/informalidade das relações entre os personagens.	4	
▪ Função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixar conteúdos, facilitar a compreensão, aplicar conteúdos em situações variadas, reforçar conteúdos.	4	▪ A função do vídeo é informar, fixar conteúdos e facilitar a compreensão.
▪ Valorização da exposição, da discussão, da crítica ou da prática/aplicação.	4	▪ Valoriza a discussão e a crítica.
D) FORMATO		▪ Formato de debate
▪ Entrevista.		
▪ Reportagem.		
▪ Documentário.		
▪ Situações-problema.		
▪ Outro.		
▪		
E) PRODUÇÃO		
▪ Ritmo da apresentação em relação ao conteúdo e ao público-alvo.	2	▪ As ideias são apresentadas e o tema vai evoluindo com o debate entre os pontos de vista de cada professor.
▪ Variedade das apresentações.	1	
▪ Identidade com os alunos.	4	
▪ Montagem como recurso estético para estabelecer conexões criativas ou de impacto visual entre os planos.	2	▪ A montagem estética dá ênfase ao professor que está expondo suas ideias.

<b>3.ª Categoria: Proposta pedagógica</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicações práticas do conteúdo. 3</li> <li>▪ Objetivos claros: informar, motivar, sensibilizar, exemplificar, etc. 4</li> <li>▪ Que mudança de comportamento, de atitude ou de habilidade ele pressupõe. 3</li> <li>▪ Interdisciplinaridade. 5</li> <li>▪ Sugestões de atividades. 2</li> <li>▪ Motivações para leituras mais amplas. 3</li> <li>▪ Recapitulações e sínteses. 3</li> <li>▪ Criação de situações de aprendizagem é facilitada. 4</li> <li>▪ Exemplificações, esquemas e gráficos. 1</li> <li>▪ Alertas quanto a erros freqüentes. 1</li> <li>▪ Duração em relação ao tempo de aula disponível. 5</li> <li>▪ Ideologias subjacentes aos conteúdos e personagens. 0</li> <li>▪ Crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre os papéis do professor, do aluno e do próprio material audiovisual e seu uso. 0</li> <li>▪ Material de acompanhamento.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetivo são claros, de informar e exemplificar. Propõe a reflexão dos temas apresentados e sugere implicitamente outras leituras. A Animação inicial exemplifica e faz uma recapitulação do assunto.</li> <li>▪ Não se aplica.</li> </ul>
<b>4.ª Categoria: Material de acompanhamento</b>		<b>NÃO SE APLICA</b>
<p><b>*Presença de dados de identificação na caixa da fita ou do DVD, com as seguintes informações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Título.</li> <li>▪ Autor ou autores.</li> <li>▪ Nome do estúdio de gravação.</li> <li>▪ Autor do roteiro.</li> <li>▪ Autor do conteúdo.</li> <li>▪ Data e local da produção.</li> <li>▪ Público a que se destina.</li> <li>▪ Duração.</li> </ul> <p><b>*Presença de Guia do Material Didático, com sugestões de uso do material e de atividades complementares</b></p>		
<b>5.ª Categoria: Público a que se destina</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Público é claramente definido e identificável. 3</li> <li>▪ Previsão de conhecimento prévio do público-alvo é atendida. 3</li> <li>▪ Proposta pedagógica adequada ao público-alvo. 3</li> <li>▪ Linguagem adequada ao público-alvo. 4</li> <li>▪ Formato adequado ao público-alvo. 4</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pode ser exibido para públicos diferentes, mas matem uma proposta pedagógica própria para o ambiente escolar e acadêmico.</li> <li>▪ Bom, mas longo demais.</li> </ul>

## ANÁLISE VÍDEOS - DESING

### Vídeos utilizados no Grupo focal de Design Digital

- **Vídeo 1 - Documentário: O que mudou nos últimos cinco anos - HOTWords- Tempo: 14'-  
mesmo vídeo utilizado em Comunicação**

▪ **Vídeo 2 - Entrevista: Conversas de Valor - " Desing, Cultura e Sociedade" - Ericson Luiz Straub - Tempo: 9' 13"**

1.ª categoria: Conteúdos	Nota 1-5	Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidade científica.</li> <li>▪ Exatidão e apropriação.</li> <li>▪ Atualização.</li> <li>▪ Clareza.</li> <li>▪ Contextualização.</li> <li>▪ Pertinência.</li> <li>▪ Suficiência da quantidade da informação.</li> <li>▪ Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material.</li> <li>▪ Adequação da linguagem ao público-alvo.</li> <li>▪ Adequação do conteúdo ao público-alvo.</li> <li>▪ Referências (autores consultados).</li> </ul>	<p>4 5 5 3 3 5 4 3 5 4 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pontual, com referências.</li> <li>▪ Perguntas escritas na tela o que facilita essa apropriação.</li> <li>▪ Direto, claro.</li> <li>▪ Não aprofunda, muito pontual, mas com bom ritmo.</li> <li>▪ Sim, considerando que não substitui uma aula.</li> <li>▪ É necessário ter conhecimento prévio por ser específico, fato mencionado até mesmo pelo professor.</li> <li>▪ Básico, simples, direto, adequado.</li> <li>▪ Adequado, tema pertinente.</li> <li>▪ Referência pouco.</li> </ul>
2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos	Nota 1-5	Observações
<p>A) LINGUAGENS</p> <p><b>*Tratamento formal da imagem</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso dos planos, escala, angulação, composição, movimentos de câmera, iluminação, cores, truques.</li> <li>▪ Uso do espaço dentro e fora do campo de visão.</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas.</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético de cada elemento da imagem (cor, iluminação, espaço, proporção, volume, angulação, etc.), seu valor denotativo e conotativo.</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético dos elementos pertencentes ao código dos gestos.</li> <li>▪ O efeito simbólico ou evocativo de cada um dos recursos visuais.</li> <li>▪ Tamanho dos elementos gráficos: fotos, legendas, etc.</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética dos elementos visuais.</li> <li>▪ Imagens de estúdio e externas, estáticas e dinâmicas, geradas por computador, de arquivo.</li> <li>▪ Presença de imagens estáticas, desenhos, mapas, gráficos.</li> <li>▪ Riqueza visual advinda da variedade.</li> <li>▪ Ambientação e decoração.</li> <li>▪ Vestuário e adereços.</li> </ul> <p><b>*Tratamento formal do texto verbal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal oral.</li> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal escrito.</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas.</li> <li>▪ Uso de linguagem envolvente (por exemplo: imperativo, segunda pessoa, etc.).</li> <li>▪ Diálogos.</li> <li>▪ Registro: científico, acadêmico, formal, coloquial, poético, legal, técnico.</li> <li>▪ Efeito simbólico ou evocativo dos recursos verbais utilizados.</li> <li>▪ Tipo de letras usado no texto verbal escrito.</li> <li>▪ Funções do texto oral (conceitos e ideias, emoções, sentimentos ou ambos).</li> </ul> <p><b>*Música e efeitos sonoros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de música.</li> <li>▪ Função da música.</li> <li>▪ Expressividade, clareza, e identidade dos sons.</li> <li>▪ Integração do som com as imagens.</li> <li>▪ Presença ou ausência de efeitos sonoros e, quando presentes, a função.</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética do som ambiente, das vinhetas e do/da áudio/locução.</li> <li>▪ Sincronia do som com os demais elementos.</li> </ul>	<p>1 1 1 3 3 3 3 3 3 0 1 3 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pouca variedade de planos e ângulos de câmera, iluminação clara. Predominância do amarelo e azul ao fundo.</li> <li>▪ Apenas oratória</li> <li>▪ Iluminação destaca o entrevistado. Fundo aparece desfocado o que faz com que o público olhe diretamente para o personagem. Simples, mas não concorre com outros elementos.</li> <li>▪ Inserções de perguntas escritas com trilha sonora da vinheta do programa. Perguntas com fontes com tamanho apropriado e legível</li> <li>▪ Não há inserção de gráficos, fotos, ou imagens externas ao ambiente.</li> <li>▪ Ambientação e decoração simples, uma sala com desenhos ao fundo que aparecem desfocados e o personagem sentado em um ponto fixo</li> <li>▪ Linguagem do texto verbal oral e escrito coloquial. Uso de linguagem envolvente como o uso de imperativos e segunda pessoa.</li> <li>▪ Não há diálogos</li> <li>▪ Registro formal/coloquial</li> <li>▪ Letras e fontes legíveis, fontes comuns</li> <li>▪ A função do texto é difundir conceitos e ideias, não apresenta sentimentos.</li> <li>▪ Trilha sonora inicial que se repete nas inserções das perguntas. Ela chama a atenção do leitor para a tela e cria uma identidade para o programa.</li> <li>▪ Voz do entrevistado aparece com nitidez e com qualidade, não há efeitos sonoros.</li> <li>▪ A trilha está em sincronia com as questões apresentadas escritas na tela</li> </ul>

2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos	Nota 1-5	Observações
A) LINGUAGENS		
<b>*Interações</b>		
▪ Tipo de interações entre imagem-imagem, imagem-palavra, imagem-música, imagem-efeitos sonoros, música-efeitos sonoros.	3	▪ Imagem do entrevistado se destaca do fundo que aparece desfocado., entrevistado fala para a câmera, dando ideia de dialogo com o telespectador. A trilha sonora destaca e chama a atenção do público para as questões.
▪ Interações de reforço, de comparação e de antítese.	1	
▪ Interações semanticamente mais criativas e significativas do ponto de vista artístico, entre elementos visuais e sonoros.	1	▪ Os intervalos entre as respostas para as questões variam conforme a desenvoltura do entrevistado, não há uma medida fixa. A câmera permanece fixa todo o tempo.
▪ Inclusão de elementos para destacar elementos importantes.	1	
▪ Montagem do ponto de vista narrativo, semântico e estético.	2	
▪ Ritmo e fatores que o condicionam duração das tomadas, movimentos dos personagens, movimentos das câmeras, ritmo musical. O ritmo em função do assunto.	1	
B) ROTEIRO		
<b>*Plano da obra</b>		
▪ Argumento	1	
▪ Personagens: estereótipos, reais ou ficcionais, objetos animados, realista, tratamento dramático ou humorístico.	2	▪ Entrevista com professor sobre cultura, design e sociedade. Personagem real, ambiente simples. Duração do vídeo de 09'30" permite a discussão do vídeo em aula ou a aplicação de outras atividades no mesmo horário.
▪ Ambiente.	2	
▪ Duração do vídeo adequada e suficiente; permite atividades complementares no mesmo horário de aula.	3	
<b>*Eixos estruturais</b>		
▪ Presença de índice ou sumário.	1	▪ Apresenta vinheta de abertura com o nome do programa e identificações gráficas.
▪ Presença de apêndices	1	▪ Sem apêndice.
▪ Sequência e estruturação corretas.	3	▪ Boa sequência - começo, meio e fim.
▪ Originalidade.	1	
▪ Presença de tópico de revisão.	1	▪ Sem presença de tópico de revisão, mas volta no discurso oral.
▪ Tipos de interatividade previstos.	1	▪ Sem interatividade.
C) ESTRUTURA NARRATIVA		
▪ Clássica: motivação-exposição inicial, desenvolvimento, recapitulação-reforço.	1	▪ Não foi roteirizado desta forma. Começa com o significado, conceito. Mas é pontual.
▪ Final do programa incita à busca, polêmica ou pesquisa.	1	▪ Não sugere busca bibliográfica.
▪ Há predominância de discurso verbal, linear, lógico, analítico ou da dimensão intuitiva, afetiva, da imaginação e da sensibilidade.	3	▪ Estrutura não linear, personagem responde as questões sem que haja uma ligação aparente entre elas.
▪ Gênero e estilo adequados ao tema e ao público-alvo.	2	
▪ Nível de formalidade/informalidade das relações entre os personagens.	0	
▪ Função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixas conteúdos, facilitar a compreensão, aplicar conteúdos em situações variadas, reforçar conteúdos.	3	▪ Final do programa incentiva a reflexão. A função do vídeo é informar, mostrar pontos de vista e reforçar os conteúdos
▪ Valorização da exposição, da discussão, da crítica ou da prática/aplicação.	3	▪ Valoriza a exposição com a exemplificação do Steve Jobs, por exemplo.
D) FORMATO		
▪ Entrevista.		▪ Formato: Entrevista
▪ Reportagem.		
▪ Documentário.		
▪ Situações-problema.		
▪ Outro.		
E) PRODUÇÃO		
▪ Ritmo da apresentação em relação ao conteúdo e ao público-alvo.	3	
▪ Variedade das apresentações.	1	
▪ Identidade com os alunos.	3	▪ Identidade se dá pela temática.
▪ Montagem como recurso estético para estabelecer conexões criativas ou de impacto visual entre os planos	1	▪ Não apresenta.

3.ª Categoria: Proposta pedagógica		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicações práticas do conteúdo.</li> <li>▪ Objetivos claros: informar, motivar, sensibilizar, exemplificar, etc.</li> <li>▪ Que mudança de comportamento, de atitude ou de habilidade ele pressupõe.</li> <li>▪ Interdisciplinaridade.</li> <li>▪ Sugestões de atividades.</li> <li>▪ Motivações para leituras mais amplas.</li> <li>▪ Recapitulações e sínteses.</li> <li>▪ Criação de situações de aprendizagem é facilitada.</li> <li>▪ Exemplificações, esquemas e gráficos.</li> <li>▪ Alertas quanto a erros freqüentes.</li> <li>▪ Duração em relação ao tempo de aula disponível.</li> <li>▪ Ideologias subjacentes aos conteúdos e personagens.</li> <li>▪ Crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre os papéis do professor, do aluno e do próprio material audiovisual e seu uso.</li> <li>▪ Material de acompanhamento</li> </ul>	<p>0 3  0  3 1 1 1 2 1 1 3 0 0  0</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O objetivo do vídeo é informar, mostrar pontos de vista. Propõe uma reflexão.</li> <li>▪ Não há sugestões de atividades extras ou leituras mais amplas.</li> <li>▪ Não há gráficos e inserção de imagens.</li> <li>▪ Envolve 3 áreas de conhecimento.</li> <li>▪ Caráter ilustrativo.</li> <li>▪ Não se aplica.</li> </ul>
<b>4.ª Categoria: material de acompanhamento</b>		<b>NÃO SE APLICA</b>
<p><b>*Presença de dados de identificação na caixa da fita ou do DVD, com as seguintes informações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Título.</li> <li>▪ Autor ou autores.</li> <li>▪ Nome do estúdio de gravação.</li> <li>▪ Autor do roteiro.</li> <li>▪ Autor do conteúdo.</li> <li>▪ Data e local da produção.</li> <li>▪ Público a que se destina.</li> <li>▪ Duração.</li> </ul> <p><b>*Presença de Guia do Material Didático, com sugestões de uso do material e de atividades complementares</b></p>		
<b>5.ª Categoria: Público a que se destina</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Público é claramente definido e identificável.</li> <li>▪ Previsão de conhecimento prévio do público-alvo é atendida.</li> <li>▪ Proposta pedagógica adequada ao público-alvo.</li> <li>▪ Linguagem adequada ao público-alvo.</li> <li>▪ Formato adequado ao público-alvo.</li> </ul>	<p>5 0  3 3 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O público é identificável. O vídeo foi produzido para alunos de graduação de design, mas não exclusivamente digital, exige alguns conhecimentos prévios uma vez que é utilizada a linguagem técnica. O conhecimento prévio do formato também é importante para tornar o vídeo menos exaustivo.</li> <li>▪ O formato é bom, mas falta interação.</li> </ul>

▪ **Vídeo 3 - Narrativa: "Inovação Centrada nos usuários" - Enrico Fileno- Tempo: 49'30"**

1.ª Categoria: Conteúdos	Nota 1 – 5	Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidade científica.</li> <li>▪ Exatidão e apropriação.</li> <li>▪ Atualização.</li> <li>▪ Clareza.</li> <li>▪ Contextualização.</li> <li>▪ Pertinência.</li> <li>▪ Suficiência da quantidade da informação.</li> <li>▪ Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material.</li> <li>▪ Adequação da linguagem ao público-alvo.</li> <li>▪ Adequação do conteúdo ao público-alvo.</li> <li>▪ Referências (autores consultados).</li> </ul>	<p>4 5 5 4 5 5 5 4 4 4 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tem tom de palestra e o entrevistado apresenta-se nervoso (né), muito baseado nos slides, mesmo que esses apresentassem bastante figuras</li> <li>▪ Tempo de espera no começo</li> <li>▪ Faz contextualização sobre desing e Charles Darwin</li> <li>▪ Claro em suas informações, didático.</li> <li>▪ Traz conceitos das palavras, utiliza outros estudiosos da área</li> <li>▪ A linguagem utilizada pelo professor é boa, mas tem tom de palestra. Faz questionamentos buscando interação</li> </ul>
<b>2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos</b>		
A) LINGUAGENS		
<b>*Tratamento formal da imagem</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso dos planos, escala, angulação, composição, movimentos de câmera, iluminação, cores, truques.</li> <li>▪ Uso do espaço dentro e fora do campo de visão.</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas.</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético de cada elemento da imagem (cor, iluminação, espaço, proporção, volume, angulação, etc.), seu valor denotativo e conotativo.</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético dos elementos pertencentes ao código dos gestos.</li> <li>▪ O efeito simbólico ou evocativo de cada um dos recursos visuais.</li> <li>▪ Tamanho dos elementos gráficos: fotos, legendas, etc.</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética dos elementos visuais.</li> <li>▪ Imagens de estúdio e externas, estáticas e dinâmicas, geradas por computador, de arquivo.</li> <li>▪ Presença de imagens estáticas, desenhos, mapas, gráficos.</li> <li>▪ Riqueza visual advinda da variedade.</li> <li>▪ Ambientação e decoração.</li> <li>▪ Vestuário e adereços.</li> </ul>	<p>4 3 1 1 2 4 4 2 5 3 2 3 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Palco e auditório. Fundo escuro com Logotipo do evento com cores fortes, iluminação destaca o palestrante. Mesa e cadeira simples, grupo de blocos no lado direito e uso de telão para complementar o que está se falando.</li> <li>▪ As imagens do palestrante são feitas de vários ângulos (próximo, longe, americano), porém sem movimentação de câmera.</li> <li>▪ Uso de imagens no telão para exemplificar o que ele estava falando.</li> <li>▪ Créditos na tela com falas do professor.</li> <li>▪ Não apresenta.</li> <li>▪ Simples.</li> </ul>
<b>*Tratamento formal do texto verbal</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal oral.</li> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal escrito.</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas.</li> <li>▪ Uso de linguagem envolvente (por exemplo: imperativo, segunda pessoa, etc.).</li> <li>▪ Diálogos.</li> <li>▪ Registro: científico, acadêmico, formal, coloquial, poético, legal, técnico.</li> <li>▪ Efeito simbólico ou evocativo dos recursos verbais utilizados.</li> <li>▪ Tipo de letras usado no texto verbal escrito.</li> <li>▪ Funções do texto oral (conceitos e ideias, emoções, sentimentos ou ambos).</li> </ul>	<p>4 4 4 4 0 3 4 4 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fala com clareza, porém apresenta vícios de linguagem. Texto escrito formal aparece em slides que dão apoio ao palestrante.</li> <li>▪ Não há diálogos, porém há bastante perguntas retóricas.</li> <li>▪ Usa uma linguagem coloquial, informal e tenta se aproximar do público. Usa imperativo e primeira pessoa envolvendo o público.</li> <li>▪ Fontes do texto escrito são legíveis.</li> <li>▪ O texto oral mostra conceitos e faz relações de ideias</li> <li>▪ Linguagem coloquial com a utilização de termos técnicos.</li> </ul>
<b>*Música e efeitos sonoros</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de música.</li> <li>▪ Função da música.</li> <li>▪ Expressividade, clareza, e identidade dos sons.</li> <li>▪ Integração do som com as imagens.</li> <li>▪ Presença ou ausência de efeitos sonoros e, quando presentes, a função.</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética do som ambiente, das vinhetas e do/da áudio/locução.</li> <li>▪ Sincronia do som com os demais elementos.</li> </ul>	<p>2 0 0 0 0 0 0</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A trilha sonora só é utilizada na abertura do programa e serve para chamar a atenção do público e gerar uma identificação com o programa que está começando. Não é utilizado efeitos sonoros e o som predominante é da voz do palestrante.</li> <li>▪ O som da voz do palestrante é nítido e fácil de entender.</li> </ul>
	0	

2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos		
<b>A) LINGUAGENS</b>		
<b>*Interações</b>		
▪ Tipo de interações entre imagem-imagem, imagem-palavra, imagem-música, imagem-efeitos sonoros, música-efeitos sonoros.	0	▪ O palestrante interage com slides exibidos no retroprojetor e fala para o público da plateia. Os slides destacam elementos importantes na fala do professor.
▪ Interações de reforço, de comparação e de antítese.	0	▪ O cenário simples permite que o palestrante interaja com o ambiente sem chamar atenção para os objetos.
▪ Interações semanticamente mais criativas e significativas do ponto de vista artístico, entre elementos visuais e sonoros.	0	▪ A palestra é realizada em uma única tomada com variações de câmeras aleatórias.
▪ Inclusão de elementos para destacar elementos importantes.	0	
▪ Montagem do ponto de vista narrativo, semântico e estético.	0	
▪ Ritmo e fatores que o condicionam duração das tomadas, movimentos dos personagens, movimentos das câmeras, ritmo musical. O ritmo em função do assunto.	0	
<b>B) ROTEIRO</b>		
<b>*Plano da obra</b>		
▪ Argumento		▪ Palestra do Professor Erico Fileno sobre inovações de design voltadas no usuário.
▪ Personagens: estereótipos, reais ou ficcionais, objetos animados, realista, tratamento dramático ou humorístico.	0	▪ Personagem real sem tratamento dramático ou humorístico. Ambiente simples, palco com iluminação com luzes coloridas que se alteram sutilmente sem prender a atenção do público ao ambiente mas que mostra uma diversidade durante toda a palestra.
▪ Ambiente.	0	A duração de 49'30" é muito extensa e não permite atividades complementares durante as aulas que tem duração média de 45'.
▪ Duração do vídeo adequada e suficiente; permite atividades complementares no mesmo horário de aula.	5	
<b>*Eixos estruturais</b>		
▪ Presença de índice ou sumário.	1	▪ Não há índice, nem apêndice, o vídeo se desenvolve com a palestra do professor e é acompanhado pelos slides.
▪ Presença de apêndices	1	
▪ Sequência e estruturação corretas.	3	
▪ Originalidade.	1	
▪ Presença de tópico de revisão.	1	
▪ Tipos de interatividade previstos.	1	
<b>C) ESTRUTURA NARRATIVA</b>		
▪ Clássica: motivação-exposição inicial, desenvolvimento, recapitulação-reforço.	2	▪ A estrutura narrativa é clássica, o palestrante propõe uma introdução do assunto no início, depois segue para o desenvolvimento e termina com uma conclusão.
▪ Final do programa incita à busca, polêmica ou pesquisa.	1	O programa incentiva a uma reflexão. A predominância verbal não é linear pois é apresentado vários exemplos e questionamentos.
▪ Há predominância de discurso verbal, linear, lógico, analítico ou da dimensão intuitiva, afetiva, da imaginação e da sensibilidade.	1	▪ O gênero o estilo pode se tornar cansativo para expectador.
▪ Gênero e estilo adequados ao tema e ao público-alvo.	1	▪ Há apenas um personagem e a plateia que se relacionam de forma informal.
▪ Nível de formalidade/informalidade das relações entre os personagens.	1	▪ A função do vídeo é informar e fixar conteúdos.
▪ Função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixar conteúdos, facilitar a compreensão, aplicar conteúdos em situações variadas, reforçar conteúdos.	2	
▪ Valorização da exposição, da discussão, da crítica ou da prática/aplicação.	1	▪ Há a valorização da exposição.
<b>D) FORMATO</b>		
▪ Entrevista.		▪ Formato: NARRATIVA – palestra
▪ Reportagem.		
▪ Documentário.		
▪ Situações-problema.		
▪ Outro.		
<b>E) PRODUÇÃO</b>		
▪ Ritmo da apresentação em relação ao conteúdo e ao público-alvo.	1	
▪ Variedade das apresentações.	1	
▪ Identidade com os alunos.	3	▪ A identidade acontece pois o entrevistado/palestrante é conhecido.
▪ Montagem como recurso estético para estabelecer conexões criativas ou de impacto visual entre os planos.	0	

<b>3.ª Categoria: Proposta pedagógica</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicações práticas do conteúdo. 1</li> <li>▪ Objetivos claros: informar, motivar, sensibilizar, exemplificar, etc. 3</li> <li>▪ Que mudança de comportamento, de atitude ou de habilidade ele pressupõe. 1</li> <li>▪ Interdisciplinaridade. 3</li> <li>▪ Sugestões de atividades. 1</li> <li>▪ Motivações para leituras mais amplas. 1</li> <li>▪ Recapitulações e sínteses. 1</li> <li>▪ Criação de situações de aprendizagem é facilitada. 1</li> <li>▪ Exemplificações, esquemas e gráficos. 1</li> <li>▪ Alertas quanto a erros freqüentes. 3</li> <li>▪ Duração em relação ao tempo de aula disponível. 5</li> <li>▪ Ideologias subjacentes aos conteúdos e personagens. 2</li> <li>▪ Crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre os papéis do professor, do aluno e do próprio material audiovisual e seu uso. 0</li> <li>▪ Material de acompanhamento 0</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As informações podem ser aplicadas na prática profissional.</li> <li>▪ Não deixa claro se pressupõe mudança de atitude, apenas leva a reflexão sobre alguns temas.</li> <li>▪ Não traz sugestão de atividade.</li> <li>▪ Apresenta interdisciplinaridade.</li> <li>▪ O objetivo do vídeo é informar, esclarecer, exemplificar e fixar conteúdos.</li> <li>▪ O vídeo propõe algumas reflexões.</li> <li>▪ Pode ser utilizado por todas as áreas do design.</li> <li>▪ Não há sugestão de leitura e nem de atividades complementares.</li> <li>▪ Dá exemplos e alerta contra erros cometidos frequentemente.</li> <li>▪ Duração muito longa.</li> <li>▪ Palestrante apresenta ideologias de outros teóricos.</li> <li>▪ Não se aplica.</li> </ul>
<b>4.ª Categoria: material de acompanhamento</b>		<b>NÃO SE APLICA</b>
<p><b>*Presença de dados de identificação na caixa da fita ou do DVD, com as seguintes informações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Título.</li> <li>▪ Autor ou autores.</li> <li>▪ Nome do estúdio de gravação.</li> <li>▪ Autor do roteiro.</li> <li>▪ Autor do conteúdo.</li> <li>▪ Data e local da produção.</li> <li>▪ Público a que se destina.</li> <li>▪ Duração.</li> </ul> <p><b>*Presença de Guia do Material Didático, com sugestões de uso do material e de atividades complementares</b></p>		
<b>5.ª Categoria: Público a que se destina</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Público é claramente definido e identificável. 5</li> <li>▪ Previsão de conhecimento prévio do público-alvo é atendida. 2</li> <li>▪ Proposta pedagógica adequada ao público-alvo. 1</li> <li>▪ Linguagem adequada ao público-alvo. 1</li> <li>▪ Formato adequado ao público-alvo. 1</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O público é identificável. O vídeo foi produzido para alunos de graduação de design, mas não exclusivamente digital, não exige conhecimento prévio uma vez que é utilizada a linguagem técnica.</li> <li>▪ O formato não é bom, falta interação.</li> </ul>

## VÍDEOS UTILIZADOS NO GRUPO FOCAL DE MARKETING

### ▪ Vídeo 1 - Documentário: "A história das Coisas" - Annie Leonard - Tempo: 21'18"

1.ª categoria: Conteúdos	Nota 1 – 5	Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidade científica.</li> <li>▪ Exatidão e apropriação.</li> <li>▪ Atualização.</li> <li>▪ Clareza.</li> <li>▪ Contextualização.</li> <li>▪ Pertinência.</li> <li>▪ Suficiência da quantidade da informação.</li> <li>▪ Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material.</li> <li>▪ Adequação da linguagem ao público-alvo.</li> <li>▪ Adequação do conteúdo ao público-alvo.</li> <li>▪ Referências (autores consultados).</li> </ul>	<p>3 4 5 4 5 4 3 3 4 4 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa sobre o sistema de produção de bens. dados e informações sem fontes.</li> <li>▪ Atual, direto ao foco, claro.</li> <li>▪ Grande contextualização e bastante informações e dados.</li> <li>▪ Linguagem simples + contextualização faz com que o público entenda os questionamentos feitos pelo documentário mesmo sem ter conhecimentos prévios.</li> <li>▪ A linguagem e o conteúdo se adequam ao público-alvo por serem de fácil entendimento.</li> <li>▪ Linguagem dinâmica.</li> <li>▪ Não traz referências explícitas.</li> </ul>
<b>2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos</b>		
A) LINGUAGENS		
<b>*Tratamento formal da imagem</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso dos planos, escala, angulação, composição, movimentos de câmera, iluminação, cores, truques.</li> <li>▪ Uso do espaço dentro e fora do campo de visão.</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas.</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético de cada elemento da imagem (cor, iluminação, espaço, proporção, volume, angulação, etc.), seu valor denotativo e conotativo.</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético dos elementos pertencentes ao código dos gestos.</li> <li>▪ O efeito simbólico ou evocativo de cada um dos recursos visuais.</li> <li>▪ Tamanho dos elementos gráficos: fotos, legendas, etc.</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética dos elementos visuais.</li> <li>▪ Imagens de estúdio e externas, estáticas e dinâmicas, geradas por computador, de arquivo.</li> <li>▪ Presença de imagens estáticas, desenhos, mapas, gráficos.</li> <li>▪ Riqueza visual advinda da variedade.</li> <li>▪ Ambientação e decoração.</li> <li>▪ Vestuário e adereços.</li> </ul>	<p>3 0 3 3 3 3 3 2 2 2 1 1 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Um personagem principal que aparece em apenas um plano (plano americano) do começo ao fim e interage com um fundo branco em que aparecem desenhos ilustrando o que ela está narrando. Permanece quase sempre com o mesmo plano, Alterando para close-up nos desenhos e plano mais aberto englobando todos os elementos.</li> <li>▪ Iluminação destaca a personagem. São utilizadas cores neutras preto, branco e azul. As cores ajudam a destacar os desenhos feitos durante o documentário.</li> <li>▪ Utiliza expressões faciais e gestos pra enfatizar o que está falando.</li> <li>▪ Os desenhos que ilustram o documentário são simples e não há inserção de imagens externas, ou de arquivo, por isso não apresenta riqueza visual advinda da variedade. Não há decoração e o vestuário da personagem é informal e neutro, não chamam a atenção.</li> </ul>
<b>*Tratamento formal do texto verbal</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal oral.</li> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal escrito.</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas.</li> <li>▪ Uso de linguagem envolvente (por exemplo: imperativo, segunda pessoa, etc.).</li> <li>▪ Diálogos.</li> <li>▪ Registro: científico, acadêmico, formal, coloquial, poético, legal, técnico.</li> <li>▪ Efeito simbólico ou evocativo dos recursos verbais utilizados.</li> <li>▪ Tipo de letras usado no texto verbal escrito.</li> <li>▪ Funções do texto oral (conceitos e ideias, emoções, sentimentos ou ambos).</li> </ul>	<p>3 3 3 3 0 2 2 3 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A linguagem oral e escrita são coloquiais e de fácil entendimento para uma grande faixa de público; A personagem utiliza muitas figuras de retóricas em questionamentos. Também utiliza verbos na primeira e segunda pessoa e também imperativos. Não há diálogos. As letras utilizadas no texto escrito são bem legíveis e de fácil entendimento. O texto oral trás argumentos, conceitos e ideias misturado com a opinião do autor do documentário.</li> </ul>
<b>*Música e efeitos sonoros</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de música.</li> <li>▪ Função da música.</li> <li>▪ Expressividade, clareza, e identidade dos sons.</li> <li>▪ Integração do som com as imagens.</li> <li>▪ Presença ou ausência de efeitos sonoros e, quando presentes, a função.</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética do som ambiente, das vinhetas e do/da áudio/locução.</li> <li>▪ Sincronia do som com os demais elementos.</li> </ul>	<p>2 3 3 3 3 3 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Há apenas vinheta de abertura e final. Durante o documentário alguns efeitos sonoros são utilizados junto com as imagens para animar e destacar o desenho e as informações.</li> <li>▪ A qualidade técnica dos sons emitidos é boa, não há ruídos ou interferências durante o documentário.</li> </ul>

2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos			
<b>A) LINGUAGENS</b>			
<b>*Interações</b>			
▪ Tipo de interações entre imagem-imagem, imagem-palavra, imagem-música, imagem-efeitos sonoros, música-efeitos sonoros.	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Há interações entre a personagem e as imagens e das imagens com os efeitos sonoros.</li> <li>▪ Essas interações valorizam os elementos falados. Um ritmo constante do início ao fim.</li> </ul>	
▪ Interações de reforço, de comparação e de antítese.	3		
▪ Interações semanticamente mais criativas e significativas do ponto de vista artístico, entre elementos visuais e sonoros.	3		
▪ Inclusão de elementos para destacar elementos importantes.	4		
▪ Montagem do ponto de vista narrativo, semântico e estético.	6		
▪ Ritmo e fatores que o condicionam duração das tomadas, movimentos dos personagens, movimentos das câmeras, ritmo musical. O ritmo em função do assunto.	2		
<b>B) ROTEIRO</b>			
<b>*Plano da obra</b>			
▪ Argumento	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O documentário fala sobre os processos de produção de bens no sistema capitalista e como o consumo pode afetar a população. Apenas uma personagem real apresenta varias pesquisas e argumentos que tem sobre o assunto. É realista e apresenta um tratamento dramático. Ambiente neutro com duração média, que permite que a aula seja usada para atividades relacionadas ao vídeo.</li> </ul>	
▪ Personagens: estereótipos, reais ou ficcionais, objetos animados, realista, tratamento dramático ou humorístico.	2		
▪ Ambiente.	2		
▪ Duração do vídeo adequada e suficiente; permite atividades complementares no mesmo horário de aula.	6		
<b>*Eixos estruturais</b>			
▪ Presença de índice ou sumário.	1		
▪ Presença de apêndices	1		
▪ Sequência e estruturação corretas.	3		
▪ Originalidade.	4		
▪ Presença de tópico de revisão.	1		
▪ Tipos de interatividade previstos.	1		
<b>C) ESTRUTURA NARRATIVA</b>			
▪ Clássica: motivação-exposição inicial, desenvolvimento, recapitulação-reforço.	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O documentário incentiva a busca por informações e a reflexão. Apresenta de forma mais informal as informações porem pode se adequar a uma apresentação em sala de aula;</li> <li>▪ A função do vídeo é ilustrar e sensibilizar o público.</li> </ul>	
▪ Final do programa incita à busca, polêmica ou pesquisa.	2		
▪ Há predominância de discurso verbal, linear, lógico, analítico ou da dimensão intuitiva, afetiva, da imaginação e da sensibilidade.	2		
▪ Gênero e estilo adequados ao tema e ao público-alvo.	3		
▪ Nível de formalidade/informalidade das relações entre os personagens.	3		
▪ Função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixar conteúdos, facilitar a compreensão, aplicar conteúdos em situações variadas, reforçar conteúdos.	2		
▪ Valorização da exposição, da discussão, da crítica ou da prática/aplicação.	2		
<b>D) FORMATO</b>			
▪ Entrevista.		FORMATO: DOCUMENTÁRIO.	
▪ Reportagem.			
▪ Documentário.			
▪ Situações-problema.			
▪ Outro.			
<b>E) PRODUÇÃO</b>			
▪ Ritmo da apresentação em relação ao conteúdo e ao público-alvo.	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não tem variedade mas é dinâmico.</li> </ul>	
▪ Variedade das apresentações.	2		
▪ Identidade com os alunos.	3		
▪ Montagem como recurso estético para estabelecer conexões criativas ou de impacto visual entre os planos.	3		

3.ª Categoria: Proposta pedagógica		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicações práticas do conteúdo. 3</li> <li>▪ Objetivos claros: informar, motivar, sensibilizar, exemplificar, etc. 3</li> <li>▪ Que mudança de comportamento, de atitude ou de habilidade ele pressupõe. 3</li> <li>▪ Interdisciplinaridade. 2</li> <li>▪ Sugestões de atividades. 2</li> <li>▪ Motivações para leituras mais amplas. 3</li> <li>▪ Recapitulações e sínteses. 2</li> <li>▪ Criação de situações de aprendizagem é facilitada. 2</li> <li>▪ Exemplificações, esquemas e gráficos. 2</li> <li>▪ Alertas quanto a erros frequentes. 2</li> <li>▪ Duração em relação ao tempo de aula disponível. 2</li> <li>▪ Ideologias subjacentes aos conteúdos e personagens. 0</li> <li>▪ Crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre os papéis do professor, do aluno e do próprio material audiovisual e seu uso. 0</li> <li>▪ Material de acompanhamento 0</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O documentário tem o objetivo de sensibilizar o público, e incentiva a mudança de comportamento. Trata de assuntos de varias disciplinas no cotidiano do aluno.</li> <li>▪ Não há sugestões diretas de atividades ou leituras mais amplas sobre o assunto.</li> <li>▪ Há ideologias subjacentes aos conteúdos e personagens.</li> <li>▪ Não se aplica.</li> </ul>
<b>4.ª Categoria: material de acompanhamento</b>		<b>NÃO SE APLICA</b>
<p><b>*Presença de dados de identificação na caixa da fita ou do DVD, com as seguintes informações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Título.</li> <li>▪ Autor ou autores.</li> <li>▪ Nome do estúdio de gravação.</li> <li>▪ Autor do roteiro.</li> <li>▪ Autor do conteúdo.</li> <li>▪ Data e local da produção.</li> <li>▪ Público a que se destina.</li> <li>▪ Duração.</li> </ul> <p><b>*Presença de Guia do Material Didático, com sugestões de uso do material e de atividades complementares</b></p>		
<b>5.ª Categoria: Público a que se destina</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Público é claramente definido e identificável. 5</li> <li>▪ Previsão de conhecimento prévio do público-alvo é atendida. 0</li> <li>▪ Proposta pedagógica adequada ao público-alvo. 4</li> <li>▪ Linguagem adequada ao público-alvo. 3</li> <li>▪ Formato adequado ao público-alvo. 3</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O vídeo pode ser destinado a um público abrangente.</li> <li>▪ Não se aplica</li> <li>▪ Sim.</li> <li>▪ Adequada.</li> <li>▪ O formato é bom, permite interação. Leva o receptor a pensar sobre o tema.</li> </ul>

▪ **Vídeo 2 - Entrevista: "Philip Kotler - Management TV - Tempo:8'28"**

1.ª Categoria: Conteúdos	Nota 1 – 5	Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidade científica. 2</li> <li>▪ Exatidão e apropriação. 4</li> <li>▪ Atualização. 4</li> <li>▪ Clareza. 4</li> <li>▪ Contextualização. 5</li> <li>▪ Pertinência. 4</li> <li>▪ Suficiência da quantidade da informação. 4</li> <li>▪ Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material. 4</li> <li>▪ Adequação da linguagem ao público-alvo. 5</li> <li>▪ Adequação do conteúdo ao público-alvo. 5</li> <li>▪ Referências (autores consultados). 0</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A entrevista apresenta as opiniões de um professor especialista em marketing, porém não apresenta referências teóricas de outros autores. O tema tratado é claro, atual e apropriado, torna-se pertinente para os alunos do curso de marketing, pois expõe opiniões de um especialista na área. O entrevistado e o interlocutor fazem breves contextualizações em cada pergunta feita. A linguagem e o conteúdo da entrevista são adequados para o público o qual foi apresentado – alunos de marketing – porém é necessário ter alguns conhecimentos básicos previamente.</li> </ul>
<b>2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos</b>		
A) LINGUAGENS		
<b>*Tratamento formal da imagem</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso dos planos, escala, angulação, composição, movimentos de câmara, iluminação, cores, truques. 2</li> <li>▪ Uso do espaço dentro e fora do campo de visão. 2</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas. 3</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético de cada elemento da imagem (cor, iluminação, espaço, proporção, volume, angulação, etc.), seu valor denotativo e conotativo. 2</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético dos elementos pertencentes ao código dos gestos. 2</li> <li>▪ O efeito simbólico ou evocativo de cada um dos recursos visuais. 3</li> <li>▪ Tamanho dos elementos gráficos: fotos, legendas, etc. 3</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética dos elementos visuais. 3</li> <li>▪ Imagens de estúdio e externas, estáticas e dinâmicas, geradas por computador, de arquivo. 0</li> <li>▪ Presença de imagens estáticas, desenhos, mapas, gráficos. 0</li> <li>▪ Riqueza visual advinda da variedade. 0</li> <li>▪ Ambientação e decoração. 2</li> <li>▪ Vestuário e adereços. 2</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Durante a entrevista aparece uma variedade de planos, ângulos e movimentos de câmara. As cores predominantes são o bege, marrom claro e amarelo que contrastam com os personagens que estão com roupas escuras no primeiro plano. Tanto o entrevistado quanto o interlocutor estão vestidos formalmente. A iluminação está focada nos dois personagens. O cenário é elaborado, formado por uma sala decorada com plantas e quadros, com duas poltronas em que os personagens estão sentados, porém os elementos contrastam com o entrevistado e o interlocutor que estão em primeiro plano, dando a eles mais destaque.</li> <li>▪ Não há inserções de imagens externas, gráficos ou imagens geradas por computador, somente a legenda e algumas entradas na tela com o tema que está sendo falado. A qualidade dos elementos visuais presentes é boa, porém não há riqueza visual por se tratar do mesmo cenário o vídeo inteiro.</li> </ul>
<b>*Tratamento formal do texto verbal</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal oral. 2</li> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal escrito. 2</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas. 2</li> <li>▪ Uso de linguagem envolvente (por exemplo: imperativo, segunda pessoa, etc.). 2</li> <li>▪ Diálogos. 3</li> <li>▪ Registro: científico, acadêmico, formal, coloquial, poético, legal, técnico. 2</li> <li>▪ Efeito simbólico ou evocativo dos recursos verbais utilizados. 2</li> <li>▪ Tipo de letras usado no texto verbal escrito. 2</li> <li>▪ Funções do texto oral (conceitos e ideias, emoções, sentimentos ou ambos). 3</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O texto verbal oral e escrito são formais e a linguagem utilizada não interage com o público, não há segunda pessoa nem imperativos. O dialogo acontece apenas entre o interlocutor e o entrevistado. É um registro acadêmico e formal. A função do texto oral e escrito é informar e expor os conceitos e ideias do entrevistado.</li> </ul>
<b>*Música e efeitos sonoros</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de música. 2</li> <li>▪ Função da música. 2</li> <li>▪ Expressividade, clareza, e identidade dos sons. 0</li> <li>▪ Integração do som com as imagens. 0</li> <li>▪ Presença ou ausência de efeitos sonoros e, quando presentes, a função. 0</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética do som ambiente, das vinhetas e do/da áudio/locação. 0</li> <li>▪ Sincronia do som com os demais elementos. 0</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A música aparece na vinheta de abertura e contribui para ressaltar a identidade do programa. Não há efeitos sonoros durante a entrevista. A qualidade do som nas locuções é boa e compreensível.</li> </ul>

2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos		
A) LINGUAGENS		
<b>*Interações</b>		
▪ Tipo de interações entre imagem-imagem, imagem-palavra, imagem-música, imagem-efeitos sonoros, música-efeitos sonoros.	0	▪ Há interações entre os planos de câmera e a pessoa que está falando por meio de aproximações ou close ups, também há planos gerais que mostram as reações de ambos os personagens durante a entrevista.
▪ Interações de reforço, de comparação e de antítese.	2	
▪ Interações semanticamente mais criativas e significativas do ponto de vista artístico, entre elementos visuais e sonoros.	1	
▪ Inclusão de elementos para destacar elementos importantes.	1	
▪ Montagem do ponto de vista narrativo, semântico e estético.	2	
▪ Ritmo e fatores que o condicionam duração das tomadas, movimentos dos personagens, movimentos das câmeras, ritmo musical. O ritmo em função do assunto.	2	
B) ROTEIRO		
<b>*Plano da obra</b>		
▪ Argumento	2	
▪ Personagens: estereótipos, reais ou ficcionais, objetos animados, realista, tratamento dramático ou humorístico.	3	
▪ Ambiente.	2	
▪ Duração do vídeo adequada e suficiente; permite atividades complementares no mesmo horário de aula.	6	
<b>*Eixos estruturais</b>		
▪ Presença de índice ou sumário.		
▪ Presença de apêndices		
▪ Sequência e estruturação corretas.		
▪ Originalidade.		
▪ Presença de tópico de revisão.		
▪ Tipos de interatividade previstos.		
C) ESTRUTURA NARRATIVA		
▪ Clássica: motivação-exposição inicial, desenvolvimento, recapitulação-reforço.	2	▪ No vídeo há a predominância do discurso verbal em uma estrutura narrativa não clássica. As questões aparecem e são respondidas sem ter uma sequência cronológica.
▪ Final do programa incita à busca, polêmica ou pesquisa.	1	
▪ Há predominância de discurso verbal, linear, lógico, analítico ou da dimensão intuitiva, afetiva, da imaginação e da sensibilidade.	2	
▪ Gênero e estilo adequados ao tema e ao público-alvo.	3	▪ Há formalidade entre os personagens. A função da entrevista é informar e facilitar a compreensão, bem como expor opiniões de um especialista.
▪ Nível de formalidade/informalidade das relações entre os personagens.	3	
▪ Função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixar conteúdos, facilitar a compreensão, aplicar conteúdos em situações variadas, reforçar conteúdos.	3	
▪ Valorização da exposição, da discussão, da crítica ou da prática/aplicação.		▪ Valoriza exposição.
D) FORMATO		
▪ Entrevista.		ENTREVISTA CLÁSSICA - PINGUE-PONGUE
E) PRODUÇÃO		
▪ Ritmo da apresentação em relação ao conteúdo e ao público-alvo.	3	▪ Tem um bom ritmo
▪ Variedade das apresentações.	0	▪ Não apresenta variedade de apresentação
▪ Identidade com os alunos.	4	
▪ Montagem como recurso estético para estabelecer conexões criativas ou de impacto visual entre os planos.	2	▪ Não há recurso estético.

<b>3.ª Categoria: Proposta pedagógica</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicações práticas do conteúdo. 2</li> <li>▪ Objetivos claros: informar, motivar, sensibilizar, exemplificar, etc. 1</li> <li>▪ Que mudança de comportamento, de atitude ou de habilidade ele pressupõe. 1</li> <li>▪ Interdisciplinaridade. 1</li> <li>▪ Sugestões de atividades. 1</li> <li>▪ Motivações para leituras mais amplas. 1</li> <li>▪ Recapitulações e sínteses. 2</li> <li>▪ Criação de situações de aprendizagem é facilitada. 1</li> <li>▪ Exemplificações, esquemas e gráficos. 1</li> <li>▪ Alertas quanto a erros freqüentes. 1</li> <li>▪ Duração em relação ao tempo de aula disponível. 3</li> <li>▪ Ideologias subjacentes aos conteúdos e personagens. 0</li> <li>▪ Crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre os papéis do professor, do aluno e do próprio material audiovisual e seu uso. 0</li> <li>▪ Material de acompanhamento. 0</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O objetivo do vídeo é informar e expor ideias. Incentiva a reflexão.</li> <li>▪ Não há a sugestão de atividades ou leituras relacionadas.</li> <li>▪ A versão editada tem duração de 8 minutos e 28 segundos o que possibilita atividades após a exibição do vídeo.</li> <li>▪ Não se aplica.</li> </ul>
<b>4.ª Categoria: material de acompanhamento</b>		
<p><b>*Presença de dados de identificação na caixa da fita ou do DVD, com as seguintes informações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Título.</li> <li>▪ Autor ou autores.</li> <li>▪ Nome do estúdio de gravação.</li> <li>▪ Autor do roteiro.</li> <li>▪ Autor do conteúdo.</li> <li>▪ Data e local da produção.</li> <li>▪ Público a que se destina.</li> <li>▪ Duração.</li> </ul> <p><b>*Presença de Guia do Material Didático, com sugestões de uso do material e de atividades complementares</b></p>		
<b>5.ª Categoria: Público a que se destina</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Público é claramente definido e identificável. 5</li> <li>▪ Previsão de conhecimento prévio do público-alvo é atendida. 2</li> <li>▪ Proposta pedagógica adequada ao público-alvo. 3</li> <li>▪ Linguagem adequada ao público-alvo. 2</li> <li>▪ Formato adequado ao público-alvo. 2</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O público é identificável é de alunos de graduação de administração, marketing e áreas afins.</li> <li>▪ Exige conhecimento prévios uma vez que é utilizada a linguagem técnica.</li> <li>▪ O formato é bom, mas falta interação.</li> </ul>

▪ **Vídeo 3 - Narrativa - Curso 8Ps do Marketing Digital - Tempo 2 17'15"**

1.ª Categoria: Conteúdos	Nota 1 – 5	Observações
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidade científica. 2</li> <li>▪ Exatidão e apropriação. 4</li> <li>▪ Atualização. 5</li> <li>▪ Clareza. 5</li> <li>▪ Contextualização. 5</li> <li>▪ Pertinência. 4</li> <li>▪ Suficiência da quantidade da informação. 3</li> <li>▪ Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material. 3</li> <li>▪ Adequação da linguagem ao público-alvo. 4</li> <li>▪ Adequação do conteúdo ao público-alvo. 3</li> <li>▪ Referências (autores consultados). 0</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A vídeo aula apresenta apropriação, é atual e claro. O professor que apresenta a aula faz contextualizações sobre os temas tratados. O assunto tratado é pertinente entre os alunos de marketing pois trata de uma tendência de mercado. A linguagem e o conteúdo podem ser melhorados para atingir o público-alvo de forma mais direta. Não há referências teóricas. Não são necessários conhecimentos teóricos.</li> </ul>
<b>2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos</b>		
A) LINGUAGENS		
<b>*Tratamento formal da imagem</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso dos planos, escala, angulação, composição, movimentos de câmera, iluminação, cores, truques. 1</li> <li>▪ Uso do espaço dentro e fora do campo de visão. 1</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas. 3</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético de cada elemento da imagem (cor, iluminação, espaço, proporção, volume, angulação, etc.), seu valor denotativo e conotativo. 1</li> <li>▪ Valor narrativo, semântico e estético dos elementos pertencentes ao código dos gestos. 1</li> <li>▪ O efeito simbólico ou evocativo de cada um dos recursos visuais. 1</li> <li>▪ Tamanho dos elementos gráficos: fotos, legendas, etc. 2</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética dos elementos visuais. 1</li> <li>▪ Imagens de estúdio e externas, estáticas e dinâmicas, geradas por computador, de arquivo. 1</li> <li>▪ Presença de imagens estáticas, desenhos, mapas, gráficos. 2</li> <li>▪ Riqueza visual advinda da variedade. 1</li> <li>▪ Ambientação e decoração. 1</li> <li>▪ Vestuário e adereços. 1</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A tela do vídeo se divide em três partes, sendo a maior um slide com o tema ou conteúdo abordado, o segundo espaço no canto superior direito apresenta informações sobre o curso e o terceiro no canto inferior direito é um vídeo com o professor explicando o conteúdo.</li> <li>▪ Não há diversidade de planos, movimentos de câmeras, etc. O vídeo é feito com uma câmera fixa, possivelmente uma webcan ou posicionada junto com o computador, e enquadra o professor sentado no primeiro plano, olhando diretamente para a câmera e ao fundo como cenário uma estante com livros em uma parede branca. As cores são neutras e a iluminação não destaca nenhum elemento. Não há inserção de gráficos ou imagens externas no vídeo. Nos slides que acompanham o vídeo, há a predominância de texto verbal escrito. Não há riqueza visual advinda da variedade, pois a vídeo aula se mantém constantemente no mesmo formato.</li> </ul>
<b>*Tratamento formal do texto verbal</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal oral. 2</li> <li>▪ Qualidades linguísticas do texto verbal escrito. 2</li> <li>▪ Figuras de retórica utilizadas. 2</li> <li>▪ Uso de linguagem envolvente (por exemplo: imperativo, segunda pessoa, etc.). 2</li> <li>▪ Diálogos. 0</li> <li>▪ Registro: científico, acadêmico, formal, coloquial, poético, legal, técnico. 2</li> <li>▪ Efeito simbólico ou evocativo dos recursos verbais utilizados. 2</li> <li>▪ Tipo de letras usado no texto verbal escrito. 2</li> <li>▪ Funções do texto oral (conceitos e ideias, emoções, sentimentos ou ambos). 2</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O texto verbal oral e escrito está em linguagem coloquial, há a interação entre o professor e os alunos por meio da internet, em que o professor faz questionamentos e lê as resposta que recebe via um bate-papo online. É um registro coloquial. As letras utilizadas nos slides e no quadro com informações sobre o curso são legíveis. A função é expor ideias e explicar para o aluno os conceitos de marketing.</li> </ul>
<b>*Música e efeitos sonoros</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de música. 0</li> <li>▪ Função da música. 0</li> <li>▪ Expressividade, clareza, e identidade dos sons. 0</li> <li>▪ Integração do som com as imagens. 0</li> <li>▪ Presença ou ausência de efeitos sonoros e, quando presentes, a função. 0</li> <li>▪ Qualidade técnica e estética do som ambiente, das vinhetas e do/da áudio/locução. 0</li> <li>▪ Sincronia do som com os demais elementos.. 0</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não tem variedade sonora apenas a voz do professor. Não há vinhetas, nem músicas ou efeitos sonoros durante o vídeo.</li> <li>▪ Áudio ruim, baixa qualidade técnica.</li> </ul>

2.ª Categoria: aspectos técnico-estéticos		
<b>A) LINGUAGENS</b>		
<b>*Interações</b>		
▪ Tipo de interações entre imagem-imagem, imagem-palavra, imagem-música, imagem-efeitos sonoros, música-efeitos sonoros.	0	▪ Há a interação entre o professor e os slides com o conteúdo que ele está explicando.
▪ Interações de reforço, de comparação e de antítese.	2	<i>Como o professor fala diretamente em uma webcam não foi possível avaliar os outros fatores.</i>
▪ Interações semanticamente mais criativas e significativas do ponto de vista artístico, entre elementos visuais e sonoros.	0	
▪ Inclusão de elementos para destacar elementos importantes.	2	
▪ Montagem do ponto de vista narrativo, semântico e estético.	0	
▪ Ritmo e fatores que o condicionam duração das tomadas, movimentos dos personagens, movimentos das câmeras, ritmo musical. O ritmo em função do assunto.	0	
<b>B) ROTEIRO</b>		
<b>*Plano da obra</b>		
▪ – Argumento	0	
▪ Personagens: estereótipos, reais ou ficcionais, objetos animados, realista, tratamento dramático ou humorístico.	0	
▪ Ambiente.	0	
▪ Duração do vídeo adequada e suficiente; permite atividades complementares no mesmo horário de aula.	0	
<b>*Eixos estruturais</b>		
▪ Presença de índice ou sumário.	2	
▪ Presença de apêndices	1	
▪ Sequência e estruturação corretas.	2	
▪ Originalidade.	1	
▪ Presença de tópico de revisão.	2	
▪ Tipos de interatividade previstos.	1	
<b>C) ESTRUTURA NARRATIVA</b>		
▪ Clássica: motivação-exposição inicial, desenvolvimento, recapitulação-reforço.	2	▪ A estrutura narrativa não apresenta começo, meio e fim. O professor explica alguns conceitos e faz contextualizações, ou interrompe a linha de pensamento para falar de questões técnicas do curso. Há a predominância do discurso verbal. O vídeo é informal e tem como objetivo expor ideias, reforçar conteúdos e facilitar a compreensão do aluno sobre o tema.
▪ Final do programa incita à busca, polêmica ou pesquisa.	1	
▪ Há predominância de discurso verbal, linear, lógico, analítico ou da dimensão intuitiva, afetiva, da imaginação e da sensibilidade.	1	
▪ Gênero e estilo adequados ao tema e ao público-alvo.	1	
▪ Nível de formalidade/informalidade das relações entre os personagens.	3	
▪ Função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixar conteúdos, facilitar a compreensão, aplicar conteúdos em situações variadas, reforçar conteúdos.	3	
▪ Valorização da exposição, da discussão, da crítica ou da prática/aplicação.	3	
<b>D) FORMATO</b>		
▪ Vídeo aula		▪ Valoriza a prática, a aplicação
<b>E) PRODUÇÃO</b>		
▪ Ritmo da apresentação em relação ao conteúdo e ao público-alvo.	5	▪ Muito longa.
▪ Variedade das apresentações.	1	
▪ Identidade com os alunos.	2	▪ Talvez gere identidade pois permite interação.
▪ Montagem como recurso estético para estabelecer conexões	1	▪ Não utiliza montagem como estética.

<b>3.ª Categoria: Proposta pedagógica</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicações práticas do conteúdo. 2</li> <li>▪ Objetivos claros: informar, motivar, sensibilizar, exemplificar, etc. 2</li> <li>▪ Que mudança de comportamento, de atitude ou de habilidade ele pressupõe. 2</li> <li>▪ Interdisciplinaridade. 2</li> <li>▪ Sugestões de atividades. 1</li> <li>▪ Motivações para leituras mais amplas. 1</li> <li>▪ Recapitulações e sínteses. 2</li> <li>▪ Criação de situações de aprendizagem é facilitada. 2</li> <li>▪ Exemplificações, esquemas e gráficos. 2</li> <li>▪ Alertas quanto a erros freqüentes. 2</li> <li>▪ Duração em relação ao tempo de aula disponível. 5</li> <li>▪ Ideologias subjacentes aos conteúdos e personagens. 0</li> <li>▪ Crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre os papéis do professor, do aluno e do próprio material audiovisual e seu uso. 0</li> <li>▪ Material de acompanhamento 0</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O objetivo do vídeo é informar. Trata de assuntos de disciplinas variadas, mas sempre relacionando os temas ao marketing. Não há sugestões de leituras complementares, porém ensina como desenvolver atividades relacionadas ao assunto. Os slides apresentam explicações, esquemas e gráficos que ilustram e ajudam o aluno compreender o que está sendo dito. O professor também faz alertas sobre erros constantes. A duração do vídeo é muito longa, o que torna ele cansativo e impede que outras atividades sejam desenvolvidas.</li> <li>▪ Não se aplica.</li> </ul>
<b>4.ª Categoria: Material de acompanhamento</b>		
<b>NÃO SE APLICA</b>		
<p><b>*Presença de dados de identificação na caixa da fita ou do DVD, com as seguintes informações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Título.</li> <li>▪ Autor ou autores.</li> <li>▪ Nome do estúdio de gravação.</li> <li>▪ Autor do roteiro.</li> <li>▪ Autor do conteúdo.</li> <li>▪ Data e local da produção.</li> <li>▪ Público a que se destina.</li> <li>▪ Duração.</li> </ul> <p><b>*Presença de Guia do Material Didático, com sugestões de uso do material e de atividades complementares</b></p>		
<b>5.ª Categoria: Público a que se destina</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Público é claramente definido e identificável. 3</li> <li>▪ Previsão de conhecimento prévio do público-alvo é atendida. 2</li> <li>▪ Proposta pedagógica adequada ao público-alvo. 3</li> <li>▪ Linguagem adequada ao público-alvo. 5</li> <li>▪ Formato adequado ao público-alvo. 5</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Público definido pela própria temática abordada que é específica.</li> <li>▪ É necessário que o público tenha conhecimento.</li> <li>▪ Proposta pedagógica não é perceptível pelo vídeo.</li> <li>▪ Linguagem coloquial de fácil entendimento para o público. Formato pode se adequar ao público mais jovem que está acostumado a velocidade na exibição de informações, porém o público que não está acostumado a isso pode se perder.</li> </ul>