UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

ENSINO DESENVOLVIDO NAS VIDEOAULAS TUTORIAIS POR PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS) EM CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA

Paulo Henrique Vieira de Macedo

Lajeado/RS, dezembro de 2022

Paulo Henrique Vieira de Macedo

ENSINO DESENVOLVIDO NAS VIDEOAULAS TUTORIAIS POR PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS) EM CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração Recursos, Tecnologias e Ferramentas de Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Rogério José Schuck

Coorientadora: Profa. Dra. Claudia Inês Horn

Lajeado/RS, dezembro de 2022

Paulo Henrique Vieira de Macedo

ENSINO DESENVOLVIDO NAS VIDEOAULAS TUTORIAIS POR PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS) EM CURSOS DE LICENCIATURA A DISTÂNCIA

A Banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração Recursos, Tecnologias e Ferramentas de Ensino.

_____
Prof. Dr. Rogério José Schuck – Orientador
Universidade do Vale do Taquari - Univates

_____
Profa. Dra. Claudia Inês Horn - Coorientadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

_____
Prof. Dr. José Cláudio Del Pino
Universidade do Vale do Taquari - Univates

_____
Prof. Dr. Derli Juliano Neuenfeldt
Universidade do Vale do Taquari - Univates

_____
Profa. Dra. Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

RESUMO

As videoaulas tutoriais, como objeto digital das mídias de vídeos, possibilitam ampliar o ensino em relação às capacidades de reusabilidade, adaptabilidade, granularidade e acessibilidade, sendo um fértil espaço enquanto elemento multimodal. Assim, esta dissertação objetiva compreender o ensino desenvolvido pelas videoaulas tutoriais por professores(as) formadores(as) em Cursos de Licenciatura a distância. A temática passa pela motivação advinda da empiria do pesquisador, que durante a atuação como tutor presencial numa turma de Graduação a distância obteve resultados que instigaram a busca sobre o funcionamento desse objeto de ensino, além de direcionar os estudos para os(as) docentes formadores(as) que orientam os materiais disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A metodologia identificada como trilha da pesquisa utiliza abordagem qualitativa, *lócus* de pesquisa nos Cursos de Licenciatura a distância no Campus Bacabal/UEMA, com instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista), desenhados para o público-alvo de acadêmicos e professores(as) formadores(as) ligados às licenciaturas. A análise de conteúdo com a aproximação da filosofia hermenêutica alinhada à fenomenologia serviu para desocultar respostas encontradas na pesquisa. Com isso, foram traçadas três categorias emergentes: a percepção dos docentes sobre o ensino advindo das videoaulas tutoriais; a percepção das videoaulas tutoriais pelos acadêmicos; e as possibilidades das videoaulas tutoriais como objetos digitais de ensino. No decorrer da delimitação das categorias emergentes foram obtidos os seguintes resultados: as videoaulas são o principal objeto de ensino utilizado no AVA, seu uso é complementar e requer outros objetos de ensino, como *e-book*; auxiliam no intercâmbio de informações sensoriais, pois conseguem simular a realidade num experimento realizado ou durante o uso de algum outro elemento formativo; são reconhecidas como elementos práticos, pois direcionam com clareza a realização de movimentos por parte do discente para se chegar a uma ação planejada pelo docente. Contudo, isso não é limitado a um caminho unitário: os docentes tanto indicam as videoaulas para reforçar e facilitar a aprendizagem dos conteúdos estudados durante o período do componente curricular, como proporcionam o agir direcionado que instiga a autonomia dos licenciandos, por promover uma cascata de ideias que vai tomando forma e gerando clareza diante dos objetivos propostos. Conclui-se que, durante esse trajeto, a utilização das videoaulas tutoriais como objetos de ensino intensificam as maneiras como são apresentados pelos docentes as diversas semioses sob o ensino proporcionando aos estudantes a consciência de si próprios, e possibilita multiplicidade semiótica de mediação em torno do ensino e aprendizagem; além de serem implementadas de acordo com a frequência com que são intencionalmente programadas atividades práticas, para que em momentos pré-definidos os acadêmicos realizem determinadas ações.

Palavras-Chave: ensino; videoaulas tutoriais; professor(a) formador(a); educação a distância.

ABSTRACT

Tutorial video classes, as a digital object of video media, make it possible to expand teaching in relation to the capabilities of reusability, adaptability, granularity and accessibility, being a fertile space as a multimodal element. This Master's thesis therefore aims at understanding the teaching developed in tutorial video classes by training teachers in distance learning undergraduate courses. The researcher acted as a face-to-face tutor in a distance learning undergraduate class and obtained results that encouraged the search for the functioning of this teaching object. This experience motivated both the present research subject and the directing of studies to the training teachers that manage the materials available in the Virtual Learning Environment (VLE). The methodology uses a qualitative approach, the *locus* of the research is the distance learning undergraduate courses at the Bacabal/UEMA campus and the data collection instruments (questionnaire and interview) used are designed for the target audience of students and training teachers linked to the undergraduate courses. The content analysis along with the approach of hermeneutic philosophy aligned with phenomenology served to disclose answers found in the research. With this, three emerging categories were outlined: the teachers' perception of the teaching resulting from the tutorial video classes; the perception of tutorial video classes by students; and the possibilities of tutorial video classes as digital teaching objects. In the course of delimiting the emerging categories, the following results were obtained: tutorial video classes are the main teaching object used in the VLE, its use is complementary and requires other teaching objects, such as Ebooks; they help in the exchange of sensory information, for they can simulate reality in an experiment performed or during the use of some other formative element; they are recognized as practical elements, as they clearly guide the student to perform to make movements in order to reach an action planned by the teacher. However, this is not limited to a unitary path: teachers both indicate the video classes to reinforce and facilitate the learning of the contents studied during the period of the curricular component, and provide the directed acting which instigates the autonomy of the undergraduates, by promoting a cascade of ideas that takes shape and generates clarity in the face of the proposed goals. It is concluded that, during this path, the use of video tutorials as teching objects intensifies the ways in which the various semiotics multiplicity of mediation around teaching and learning; besides being implemented according to how often practical activities are intentionally scheduled, so that at predefined moments students perform certain actions.

Keywords: Teaching. Tutorial video classes. Training teachers. Distance learni

Todo objeto de ensino é imbuído de poder.
O homem deve adaptar esse objeto para seu uso. E não o deixar ser manipulado!
(*Massimo Di Felice e Ronaldo Lemos*)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus em sua cintilar misericórdia que se assenta sobre nossas mentes e que nos instiga a pensarmos sobre nossa realidade.

Em segundo lugar, agradeço aos meus pais **Lafaete Coutinho de Macedo** (*in memoriam*) e **Stael Vieira de Macedo**, por serem os seres humanos que mais amo e a quem dedico todos os meus esforços.

Ao meu orientador Professor Dr. **Rogério José Schuck**, que fez acreditar no meu poder de escrita e nos anseios que sobrevieram das minhas experiências profissionais. Para esse estupendo ser humano, destaco toda minha admiração.

À coorientadora Professora Dra. **Cláudia Inês Horn**, pelas cirúrgicas observações nos apontamentos da escrita, que estimularam a pureza do pesquisador ao descrever os fatos contidos na pesquisa.

Ao amigo Dr. **Adriano Edo Neuenfeldt**, principalmente pelas lições, palavras de apoio, sustentação e diversas conversas durante os momentos de escrita e estudos. Sem falar das argumentações surreais sobre o contexto da pesquisa. Meus sinceros agradecimentos!

Aos Professores Dr. **Derli Juliano Neuenfeldt** e Dr. **José Claudio Del Pino**, pela presença agradável e pela gentileza em terem feito ponderações no trabalho.

À minha amiga Professora Dra. **Maria Beatriz Pereira da Silva**, por ser uma pessoa ímpar, exemplar e admirável, que me auxilia até hoje.

Aos colegas de turma, em especial **Rudimaria dos Santos, Angelita Santa, José Renan, Elzanira Sousa, Genilson Duarte e Dart Clea Rios,** que foram parceiros nos momentos mais tortuosos durante os estudos do Mestrado em Ensino.

Ao apoio concedido pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e o Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet) para realização da pesquisa.

À direção do UEMAnet, na pessoa da Professora Dra. **Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra**.

À Coordenação do Campus Bacabal/UEMAnet, na pessoa da Professora **Wanilde da Salete**.

À direção do Curso de Filosofia, em especial **Cristina Colins, Adryanny Karolyny Rosa, Leila Amum, Girsivânia Teixeira**, que me deram incentivo desde a graduação, perpetuando durante o trabalho como tutor presencial, e agora durante o Mestrado. São educadoras que admiro… Muito obrigado!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter disponibilizado a bolsa Taxa (PROSUC II) de estudos para realização do Mestrado em Ensino na Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), uma experiência única e mobilizadora de novos conhecimentos.

Muito obrigado a todos.

Paulo Henrique Vieira de Macedo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Destaque para o mapa de Bacabal 66
Figura 2 – Imagem da fachada do Campus Bacabal/UEMA..... 66
Figura 3 – Excertos advindos das falas dos entrevistados (E3, E4, E5)..... 79
Figura 4 – Excertos advindos das respostas dos entrevistados (E3, E5, E6) 81
Figura 5 – Exemplo de videoaula tutorial produzida previamente para acadêmicos no Curso de Licenciatura em Filosofia EaD 116
Figura 6 – Exemplo de videoaula tutorial com explicações no Ambiente Virtual de Aprendizagem para realização de tarefa..... 116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo de ações e descrição sucinta que fortaleceram o campo da EaD no Brasil 28
Quadro 2 – Usos inadequados em sala de aula dos vídeos..... 41
Quadro 3 – Descrição das propostas de utilização do vídeo..... 41
Quadro 4 – Características e descrição das funcionalidades do vídeo tutorial 47
Quadro 5 – Pesquisas e contribuições para a teorização do objeto de ensino no Estado da Arte 62
Quadro 6 – Informações gerais sobre as pesquisas do Estado da Arte 117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de ingressos em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino no Brasil..... 29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CENID	*Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarollo Docente A.C.*
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
EaD	Educação a Distância
FESM	Federação das Escolas Superiores do Maranhão
GDV	Gramática do Design Visual
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
OA	Objeto de Aprendizagem
ODEAPS	Objetos Digitais de Ensino e Aprendizagem Potencialmente Significativos
PDF	*Portable Document Format*
PROCAD	Programa de Capacitação Docente
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem
SESC	Serviço Social do Comércio
TA	Teoria da Atividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEA	Unidade de Ensino e Aprendizagem
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMAnet	Núcleo de Tecnologias para Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 REFERENCIAL TEÓRICO 18
2.1 Ensino e tecnologia: o movimento como guia do pensamento..... .18
2.1.1 A expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação e o processo de virtualização no ensino..... 24
2.1.2 A educação a distância..... 26
2.2 A atuação do(a) professor(a) formador(a) na educação a distância 30
2.3 A UEMA e os cursos EaD 36
2.4 O uso dos vídeos como objetos digitais de ensino..... 39
2.4.1 A expansão do vídeo tutorial 44
2.5 Estado da Arte: estudos recentes sobre a temática..... 49

3 TRILHA DA PESQUISA 64
3.1 Caracterização da pesquisa 64
3.2 *Lócus* da pesquisa..... 65
3.3 Momentos da coleta de dados e público envolvido no estudo: o início do percurso 67
3.4 Análise dos dados 70
3.5 Aproximação às percepções fenomenológica e hermenêutica..... 70
3.6 Condutas éticas 71

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 73
4.1 Percepção dos docentes sobre o ensino advindo das videoaulas tutoriais 74
4.2 A percepção das videoaulas tutoriais pelos acadêmicos..... 84
4.3 Possibilidades das videoaulas tutoriais como objetos digitais de ensino..... 89

5 CONCLUSÃO..... 95

REFERÊNCIAS 101

APÊNDICES..... 115
APÊNDICE A – Exemplos de videoaula tutorial..... 116
APÊNDICE B – Informações sobre o Estado da Arte 117

APÊNDICE C – Questionário destinado aos acadêmicos participantes da pesquisa 118
APÊNDICE D – Roteiro de perguntas destinado aos(às) professores(as) formadores(as) EaD 119

1 INTRODUÇÃO

A sensibilidade no agir pedagógico perpassa pelo olhar do ensino que vem ganhando destaque pelas possibilidades advindas da inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

As mídias digitais e o ambiente criado a partir de suas interligações estão atrelados à vida humana (MARTINO, 2014). As telas de computadores, *smartphones*, *tablets* e diversos outros equipamentos passam a ser extensão do corpo (KENSKI, 2012).

Nessa perspectiva, os sentidos são sensibilizados com diversas mídias, entre elas, o vídeo, que desencadeia, desde o seu surgimento, fascínio e múltiplas sensações, aflorando emoções, informações e, de certa forma, impacto diante de conteúdos apresentados por essa mídia.

No âmbito do ensino, o vídeo promove um aprofundamento da realidade, dando vivacidade, propiciando uma ambientação dos estudos, alargando discussões, letramento científico e digital (FERRAZ, 2019). E no caso da realidade vivenciada, acometida por uma grave emergência sanitária causada pela disseminação do Coronavírus (COVID-19), impulsionou novos comportamentos na população, inviabilizando algumas interações pessoais. Isso acelerou em curto espaço a comunicação virtual em tempo real, impulsionando o engajamento de uma parcela de estudantes brasileiros num formato de aulas virtualizadas, sobressaindo-se a utilização do vídeo.

A dedicação especial por essa temática transpassa por pontos motivadores advindos da empiria deste pesquisador, que, para Larrosa Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Neste caso, as

experiências pedagógicas sob o uso das videoaulas tutoriais em um Curso de Licenciatura EaD, foram selecionadas como principal objeto de estudo desta dissertação.

Esse interesse decorreu durante o trabalho como tutor presencial no Curso de Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por intermédio do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet), no Campus Bacabal, no Estado do Maranhão. Nesse período durante atuação como docente, observaram-se algumas limitações por parte dos acadêmicos sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e toda lógica de estudos desencadeada por essa sala de aula virtual, em torno da ambientação, do entendimento e realização das atividades.

A constância dessas dificuldades com o decorrer dos períodos, mesmo com o acompanhamento pessoal da tutoria presencial e por meio das mensagens e ligações telefônicas, pelas quais eram direcionadas as formas mais eficientes para resolvê-las, implicava obstáculos relacionados à aprendizagem dos estudantes, pois não conseguiam ou se desmotivavam em realizar os requisitos para aprovação nos componentes curriculares estudados.

Para amenizar as dificuldades percebidas no grupo de acadêmicos, e com a percepção de confeccionar uma maneira que mostrasse caminhos fáceis de serem reproduzidos para que os estudantes pudessem melhorar sua autonomia, começou-se a encaminhar, inicialmente no grupo de *WhatsApp*, áudios e mensagens, com orientações definidas sobre determinados assuntos. No decorrer dessa estratégia, percebeu-se que alguns estudantes conseguiam realizar tais procedimentos, mas que outros, às vezes, perdiam alguns prazos por não conseguirem resolver sozinhos suas demandas.

Tendo essa situação em vista, iniciaram-se as produções de vídeos, com um formato didático, demonstrando determinados procedimentos, fornecendo, por meio da filmagem da tela do *smartphone* ou computador, os passos ou atalhos no AVA, destacando maneiras de como sanar as principais dúvidas advindas dos estudantes. Assim, as videoaulas tutoriais[1] foram produzidas para auxiliar os estudantes a compreenderem caminhos virtuais, a fim de facilitar determinadas demandas de tarefas – seja para auxiliar a localizar um *link;* responder um fórum de discussão; seja,

[1] Como pode ser visualizado no Apêndice A – Exemplo de videoaula tutorial.

até mesmo, para se entender a dinâmica dos componentes curriculares no *Moodle* AVA.

A utilização das videoaulas tutoriais como objeto de ensino com orientações específicas veio atender, aos poucos, as demandas de dúvidas decorrentes da mediação nessa turma do Curso de Licenciatura em Filosofia a distância.

A empregabilidade dessa intervenção pedagógica envolvendo a prática de ensino como tutor presencial em um Curso EaD foi o ponto motivador para pesquisar e estudar com mais atenção o funcionamento dos objetos de ensino, com ênfase nas videoaulas tutoriais, direcionadas para o trabalho do(a) professor(a) formador(a), visto que este(a) profissional, em harmonia com a equipe multiprofissional composta nos Núcleos de Tecnologias EaD, orienta diretamente a produção do material didático disponibilizado no AVA, que servirá de base de apoio para os estudos dos acadêmicos. Por isso, essa premissa torna-se um ponto de destaque para o aprofundamento do objeto de ensino, videoaulas tutoriais, como meio que possibilita novos rumos às práticas de ensino direcionadas aos licenciandos na modalidade EaD.

A busca por referenciais teóricos veio dar sustentação ao estudo envolvendo o ensino e as tecnologias como desencadeadores do pensamento que fertilizam as ideias em situações que porventura possam dificultar a aprendizagem.

A movimentação decorrente das ideias no pensamento impulsiona a busca pelo conhecimento, ainda mais nos dias de hoje, em que existem rápidas transformações incorporadas por técnicas e tecnologias que funcionam como ferramentas para estreitar distâncias (NOGUEIRA, 1996), criam virtualidades (BARTON; LEE, 2015) e reestruturam a equivalência do tempo (MCLUHAN; STAINES, 2005), caracterizando a “sociedade do conhecimento” (D’AMBRÓSIO, 1996, p. 80).

É fato que há uma expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação seguida por um processo de virtualização no ensino, principalmente pela pandemia da COVID-19 ter impulsionado novos comportamentos na população, inclusive no âmbito educacional, com uma disposição para o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem na educação a distância.

A educação a distância toma proporções decorrentes da intensificação de habilidades e conhecimentos cada vez mais novos gerados pela força produtiva (HERMIDA; BONFIM, 2006). A EaD oportuniza acesso ao sistema daqueles que vêm sendo excluídos pelo processo de ensino superior público (ALVES, 2011). Isso pode ser representado pelo salto, nos últimos 10 anos, do número de ingressos em Cursos

de Graduação a distância, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), totalizando 2.477.374 em 2021 (BRASIL, 2022).

A predileção desse estudo pautou-se na seleção do elemento formativo vídeo, com ênfase nas videoaulas tutoriais. Alguns pensadores, como Moran Costas (1995), Padilha, Sutil e Miquelin (2013), Rubia (2018), Sousa e Gontijo (2021), Azevedo (2015), Aguiar e Flôres (2014), Gomes (2010), Braga e Menezes (2014), Mussio (2016), Barton e Lee (2015), Canto Filho *et al*. (2013), Neuenfeldt (2020), Santiago (2013), Sumiya (2017), Roque Rodrígues (2020), desenvolveram estudos que dão robustez ao vídeo que desencadeia movimento, intensificando os múltiplos canais de apreensão dos indivíduos no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, o presente estudo conta com o seguinte título dissertativo: “Ensino desenvolvido nas videoaulas tutoriais por professores(as) formadores(as) em Cursos de Licenciatura a distância”, que partiu deste **problema de pesquisa**: Como ocorre o ensino desenvolvido pelas videoaulas tutoriais durante o trabalho de professores(as) formadores(as) em Cursos de Licenciatura a distância? Para organizar a coerência do estudo, os objetivos foram organizados da seguinte forma: geral e específicos.

O **objetivo geral** busca compreender o ensino desenvolvido pelas videoaulas tutoriais por professores(as) formadores(as) em Cursos de Licenciatura EaD.

Já os **objetivos específicos** foram distribuídos em três aspectos, com a seguinte organização:

a) Analisar percepções dos(as) professores(as) formadores(as) sobre práticas de ensino desenvolvidas por meio de videoaulas tutoriais com as turmas de Licenciatura EaD no Campus Bacabal/UEMA;
b) Entender como os acadêmicos estão percebendo o uso das videoaulas tutoriais implementadas pelos(as) professores(as) formadores(as) dos Cursos de Licenciatura EaD no Campus Bacabal/UEMA;
c) Investigar as características do processo de ensino advindo das possibilidades do uso das videoaulas tutoriais como objetos de ensino desenvolvidas por professores(as) formadores(as) dos Cursos de Licenciatura EaD no Campus Bacabal/UEMA.

A metodologia foi conceituada como trilha da pesquisa, que descreve o itinerário de todo o percurso realizado. Para isso contou com abordagem qualitativa,

com base em Gerhardt e Silveira (2009), Minayo (2001) e Creswell (2021), com *lócus* de pesquisa nos Cursos de Licenciatura EaD no Campus Bacabal/UEMA.

Ademais, contou com dois instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista), destinados, respectivamente, a um grupo de licenciandos e professores(as) formadores(as) de Cursos EaD.

A análise de conteúdo (BARDIN, 2016) foi utilizada como método para produção de categorias emergentes, como efeito dos objetivos e da visão fenomenológica e hermenêutica, resultando em estruturas que se destacaram em meio aos resultados, a saber: percepções dos docentes sobre o ensino advindo das videoaulas tutoriais; a percepção das videoaulas tutoriais pelos acadêmicos; e as possibilidades das videoaulas como objetos digitais de ensino.

Adiante serão traçados capítulos que dão coerência ao estudo. Seguindo essa ordem, respectivamente: após esta Introdução, será ressaltado o Referencial teórico, distribuído da seguinte maneira: Ensino e tecnologia: o movimento como guia do pensamento; A expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação e o processo de virtualização no ensino; A educação a distância; A atuação do(a) professor(a) formador(a) na educação a distância; A UEMA e os Cursos EaD; O uso dos vídeos como objetos digitais de ensino; A expansão do vídeo tutorial. E o Estado da arte: estudos recentes sobre a temática.

O terceiro capítulo aborda a Trilha da pesquisa, com destaque aos seguintes subcapítulos: Caracterização da pesquisa; *Lócus* da pesquisa; Momentos da coleta de dados e público envolvido no estudo: o início do percurso; Análise dos dados; Aproximação às percepções fenomenológica e hermenêutica, e Condutas éticas.

O quarto capítulo descreve a Análise e discussão dos resultados, com as seguintes categorias emergentes: percepção dos docentes sobre o ensino advindo das videoaulas tutoriais, a percepção das videoaulas tutoriais pelos acadêmicos, e as possibilidades das videoaulas tutoriais como objetos digitais de ensino.

O quinto capítulo conta com as Conclusões que consolidam as interpretações obtidas durante a pesquisa gerando contribuições para a área do Ensino. E as Referências e Apêndices que representam, respectivamente, os autores pesquisados e algumas fontes extras que ilustram exemplos de videoaulas tutoriais, e informações sobre o Estado da arte, questionários e roteiro utilizados na pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, são apresentadas algumas teorias e estudos envolvendo a temática abordada na dissertação: ensino, tecnologias de informação e comunicação, professores(as) formadores(as) e videoaulas tutoriais. Esses temas perpassam por um pensamento dedutivo, por meio do qual encontram sustentação para as temáticas específicas.

Adiante são encontrados os seguintes subcapítulos: ensino e tecnologia: o movimento como guia do pensamento; a expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação e o processo de virtualização no ensino; a educação a distância; a UEMA e os Cursos EaD; A atuação do(a) professor(a) formador(a) na educação a distância; o uso dos vídeos como objetos digitais de ensino; a expansão do vídeo tutorial, além do Estado da arte que aponta estudos recentes que possuem proximidade com o enredo da pesquisa.

2.1 Ensino e tecnologia: o movimento como guia do pensamento

Em um mundo cada vez mais interligado, as formas de comunicação, ensino e aprendizagem tornam-se fenômenos acentuados e repletos de características que vão moldando uma determinada forma de ser/estar dos indivíduos numa sociedade espelhada pelos movimentos como guia do pensamento.

Recentemente, esses fenômenos, muitas das vezes, acontecem concomitante a uma tela eletrônica (*display*), de um computador ou *smartphone*, que diariamente estão irmanados com as atividades diárias das pessoas – do amanhecer ao anoitecer pressiona-se uma tela.

É crescente a expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), impulsionadas pela abundante necessidade do ser humano de contar uma nova história, compartilhando mídias que alargam a criatividade na divulgação dos fatos desencadeados pelas notícias que os afetam.

O pensamento entra num eterno movimento quando há inclusão das TDIC; por isso compara-se a passos que são dados para se chegar à formação das ideias. É por meio dos passos que comumente se chega a algum lugar. São eles que movimentam o corpo, acompanhando suas modificações no decorrer das experiências advindas do convívio social, a inquietação das dúvidas que provocam a busca pela resolução dos problemas comuns no meio em que se vive. Enfim, os passos desencadeiam um movimento para sair de algum lugar.

Nesse panorama sobre o movimento do pensamento, encontra-se em alguns aforismos do filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso (540 a. C. – 480 a.C.) a ideia de que a "existência é um constante fluxo" (MARTINS, 2007, p.58). Na tradução de um trecho da obra de Capelle (1981, p.73), em que remonta o conhecido aforismo de Heráclito pelos estudiosos no Ocidente, "tudo flui, nada permanece". Ou seja, o reconhecimento do movimento pertinente aos pensamentos e da biologia natural dos seres, desde a concepção até a velhice, ocorre de forma constante, e isso pode ser reiterado pela passagem de Reale (1993, p.64), que diz o seguinte: "em primeiro lugar chamou atenção para a perene mobilidade de todas as coisas que são: [...] tudo se move, tudo muda, tudo se transforma, sem cessar e sem exceção".

Em trechos traduzidos por Martins (2007, p.60) advindos de sua pesquisa em Hermann Diels, de fragmentos específicos DK 12, 91 e 49a, que remetem aos seguintes pontos:

> 12 – Aos que entram nos mesmos rios afluem outras e outras águas;
> 91 – Não é possível entrar duas vezes no mesmo rio [pois a substância mortal jamais se mantém duas vezes no mesmo estado – complementação de Plutarco, autor do fragmento];
> 49a – Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos.

Em seus aforismos, Heráclito era inquietantemente provocador e enigmático. A ênfase seria afirmar a permanente e constante mudança da existência (MARTINS, 2007). Além disso, Iber (2013, p.74-75) refere que "se tudo é fluxo, como num rio, então não poderia existir nenhum conhecimento da verdade. Visto que tudo está em movimento".

Por intermédio dos posicionamentos de Martins (2007) e Iber (2013), pode-se conceber que os passos podem ser considerados como etapas ou níveis que são trilhados para se chegar a um determinado destino ou produto final (ideia, posicionamento, pensamento), e que nesse percurso aprende-se com o movimento de ensinamentos decorrentes das experiências vivenciadas pelas pessoas inseridas numa sociedade que se perpetua na produção de meios, técnicas e tecnologias para constante ampliação dos conhecimentos.

A metáfora por detrás dos passos entoa as constantes transformações que perfazem a vida de cada pessoa na organização social. Nos dias atuais, essa organização reveste os sujeitos com rápidas transformações incorporadas por técnicas e tecnologias que funcionam como ferramentas para estreitar distâncias (NOGUEIRA, 1996), criam virtualidades (BARTON; LEE, 2015) e reestruturam a equivalência do tempo (MCLUHAN; STAINES, 2005), entrando na era da “sociedade do conhecimento” (D’AMBRÓSIO, 1996, p. 80).

É percebível que existe uma relação entre o pensamento e o aperfeiçoamento desencadeado pelas tecnologias. Para Pinto (2004), as tecnologias da informação ou novas tecnologias da informação e comunicação são resultantes da fusão de três vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. Nessa linha, Borba (2014, p. 305) afirma:

> As tecnologias são produtos humanos, e são impregnadas de humanidade, e reciprocamente o ser humano é impregnado de tecnologia. Nesse sentido, o conhecimento produzido é condicionado pelas tecnologias e, em particular, pelas tecnologias da inteligência, denominadas mídias por mim para enfatizar o aspecto comunicacional.

Corroborando com essa ideia, Grinspun (1999) afirma que a tecnologia envolve um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos científicos, empíricos e até intuitivos voltados para um processo de aplicação na produção e na comercialização de bens e serviços. Em alguns momentos, essas “tecnologias estão tão próximas e presentes, que nem percebemos mais que não são coisas naturais” (KENSKI, 2012, p.24).

Diferentemente de outras eras, a contemporaneidade está mais interligada em tempo real. Como constatado pela autora anterior, tem-se a coisa artificial como algo natural, pelo fato de haver um contato pessoal e constante em relação às ferramentas e técnicas que são utilizadas pelas pessoas em suas diversas atividades. E ainda, a mesma autora destaca a sensação de sempre precisar aprender algo novo:

> Como as tecnologias estão em permanente mudança, a aprendizagem por toda a vida torna-se consequência natural do momento social e tecnológico em que vivemos. Já não há um momento determinado em que qualquer pessoa possa dizer que não há mais o que aprender. Ao contrário, a sensação é a de que quanto mais se aprende mais dá para estudar, para se atualizar (KENSKI, 2012, p. 41).

Nessa passagem, Kenski (2012) ressalta que, devido às mudanças ocasionadas pelas tecnologias, a aprendizagem é vista como uma consequência natural. Sob esse ponto, Kerber, Bez e Passerino (2014, p. 249) intensificam que “a circulação de informações e a produção de conhecimento se desenvolve muito rápida, provocando significativas transformações na vida em sociedade refletidas no contexto educacional”. E por esse motivo, o ensino e aprendizagem estão imergidos nessa constância de transformações.

Delineando os comentários das tecnologias e os seus reflexos sociais para a esfera do componente educacional, pensadores como Edgar Morin e Pierre Lévy traduzem características que identificam as mudanças ocorridas pelas percepções contemporâneas guiadas pelo uso das TDIC, refletindo no ensino e aprendizagem da sociedade.

Aproximando-se do pensamento de Pierre Lévy, os professores Moreira e Costa (2020, p. 63) reiteram a importância da função das técnicas de comunicação destacadas por esse filósofo:

> Pierre Lévy muito cedo chamou a atenção para a importância da função das técnicas de comunicação e dos sistemas de signos na evolução cultural em sua totalidade, levando-o a pensar na revolução digital contemporânea em termos filosóficos, estéticos, educacionais e antropológicos.

As reflexões de Pierre Lévy destacam as transformações que são vivenciadas, decorrentes dos novos significados desencadeados pelas técnicas de comunicação no meio sociocultural. Por esse motivo, esse pensador preocupa-se com a Filosofia, a Estética, a Educação e a Antropologia, ou seja, com o direcionamento das sociedades.

Contribuindo com o pensamento de Pierre Lévy, Kenski (2012, p. 24) lembra que as técnicas são “as maneiras, jeitos ou habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo”. Nota-se que as técnicas acompanham os processos sociais, entre eles com destaque para o modo como ocorrem os processos de ensino, provocando ressignificações com a chegada de aportes teóricos direcionados pelos meios digitais contemporâneos.

Mesmo com a dinamicidade e a velocidade das informações desencadeadas pelo uso das TDIC, Morin (2021, p. 65) explana que a “educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Com isso, o aprender e ensinar tornam-se o alicerce da cultura (MOREIRA; COSTA, 2020).

Retomando a reflexão sobre o movimento como guia do pensamento refletindo no ensino e tecnologias, observam-se semelhanças envolvendo um conjunto de teorias que abordam os efeitos das tecnologias no meio social. No entanto, é pertinente pensar sobre o ensinar de um modo geral e, posteriormente, concatenar essas reflexões para o meio educacional, pois é por intermédio deste que se dará prosseguimento ao percurso adotado em todo o estudo.

Nessa interligação de ideias, Anastasiou e Alves (2015, p. 18) fazem uma investida sobre o significado do verbo ensinar, que advém do “latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”. Por sua vez, Castello e Máralém (2007, p. 37) aprimoram essa passagem em que o ensinar é “algo a oferecer a alguém que não o possui, isto é, a ação de um polo da relação que vem suprir uma carência do outro polo”.

Sobre esse ponto, Moran Costas (*apud* BAGATINI, 2015, p. 215) menciona que o ensinar “trata-se de um processo profundamente pessoal em que cada indivíduo desenvolve um estilo, traça um caminho em meio à maioria”. Bagatini (2015) explica na sua dissertação que os significados etimológicos destoam sobre sua definição, e que esse processo é feito através de tessituras, realizadas por quem aprende e quem ensina, num constante fluxo.

A movimentação do pensamento desencadeada pelas TDIC impulsiona o desenvolvimento de maneiras diversas de fazer o ensino. É notório salientar que os sujeitos envolvidos no processo de ensino possuem conhecimentos prévios advindos de experiências no meio social em que se inserem dando ênfase às necessidades específicas. As relações entre as pessoas e as coisas possui o potencial de mobilizar aprendizados, mesmo que seja nebuloso, ou seja, algo que não se tem consciência (GALLO, 2012).

Fazendo uma aproximação com o contexto atual que está sendo fortemente impactado nos campos da saúde, economia e educação, pela contaminação em nível pandêmico causada pela COVID-19 (*SARS-COV-2*) – denominada pelo Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus (YUEN; YE; FUNG, 2020) – estão ocorrendo

rápidas e desplanejadas mudanças na vida de todos (TIRABOSCHI, 2020), principalmente na área do ensino. A chegada do vírus à comunidade desencadeou restrições, principalmente àquelas envolvendo o contato interpessoal[2], que foram direcionadas por decretos estaduais e municipais, para limitar a transmissão viral entre as pessoas.

Nesse sentido, a área do ensino foi fortemente mobilizada para a confecção de maneiras que pudessem aproximar as pessoas de modo virtual. Por isso foi um destaque relevante, principalmente, nos anos de 2020 e 2021, a implementação do ensino remoto emergencial, que para Garcia *et al* (2020) permite o compartilhamento de conteúdos escolares em aulas organizadas por meio de perfis criados em plataformas de ensino, que diferem das normas da modalidade a distância.

A estrutura escolar e sua organização pedagógica foram atingidas por essas restrições (SILVA, 2020), que limitaram a interação e o contato social, pois tiveram que ser fechadas como estratégia de vigilância sanitária para conter a propagação do vírus entre os estudantes de variadas faixas etárias e os profissionais da educação.

Na realidade, com a chegada abrupta do vírus, as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade. (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, *texto digital*).

Sobre esse momento, Veiga-Neto (2020, p. 4) enfatiza que em tempos de sindemia covídica são geradas “combinação e potencialização de problemas que se situam nos âmbitos sanitário, sociocultural e ambiental”. Ou seja, o estado pandêmico gerou comportamentos e situações atípicas para todos, desencadeando uma adaptação, no mínimo forçada, para que se consiga sobreviver. Tudo isso causa espanto entre as pessoas!

Por ventura, o espanto é algo que provoca novas percepções, desencadeando descobertas. Principalmente quanto à expansão das TDIC (internet, *smartphone*, aplicativos, entre outros) que impulsionaram com rapidez uma adaptação sobre a nova realidade. A seguir, será destacado o subcapítulo que clareia a expansão das

[2] Ocorreram limitações envolvendo o contato pessoal entre as pessoas. Em muitas localidades houve o *lockdown* – confinamento de muitas pessoas. Ações profiláticas foram adotadas em curto espaço de tempo, entre elas: assiduidade na lavagem das mãos, uso de álcool em gel para desinfecção das mãos e superfícies, o uso de máscaras pelas pessoas em vários ambientes, a restrição de contato entre pessoas vulneráveis, como idosos, asmáticos, fumantes etc. Houve também o fechamento de escolas, faculdades e universidades para evitar a aglomeração.

tecnologias digitais de informação e comunicação e o processo de virtualização no ensino guiando novas possibilidades no âmbito do ensino, levando em consideração a cascata de efeitos decorrentes da contemporaneidade.

2.1.1 A expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação e o processo de virtualização no ensino

O presente subcapítulo aborda sobre a expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e o processo de virtualização no ensino, abancado nos acontecimentos da contemporaneidade, bem como o impulso no desenvolvimento ocasionado pelas TDIC nessa esfera.

Para alinhar aos significados imbuídos durante o texto, no decorrer desta dissertação será utilizado o conceito de TDIC, o qual Castells (2016, p.88) explica como: “o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias de processamento de informação e da comunicação”. Ainda:

> A tecnologia da informação é para esta revolução o que as novas fontes de energia foram para as revoluções industriais sucessivas, do motor a vapor à eletricidade, aos combustíveis fósseis e até mesmo à energia nuclear, visto que a geração e a distribuição de energia foram o elemento principal na base da revolução industrial (CASTELLS, 2016, p. 88).

Concernente ao que foi abordado, Valente e Almeida (2012) descrevem de forma minuciosa quais são essas tecnologias digitais, que com frequência são usadas pelas pessoas na contemporaneidade: vídeos, *softwares*, aplicativos, *smartphones*, imagens, *console*, jogos virtuais que se unem para compor novas tecnologias.

É oportuno contextualizar que nesse momento vivem-se os resultados causados pela pandemia. A somatória de vítimas é grande, talvez nunca imaginada pela geração atual. Durante a implementação de comportamentos profiláticos, visando ao distanciamento social, muitas pessoas começaram a utilizar de meios alternativos – pelo fato de não utilizarem com frequência –, para se comunicarem, interagirem, pagarem contas e, principalmente, uma acentuada quantidade de estudantes e professores(as) fizeram uso das TDIC para realizarem seus estudos.

Este momento deu robustez ao uso das TDIC. Isso pode ser visto dentro das instituições sociais, especificamente aquelas que envolvem o ensino, que adotaram novos comportamentos, como: a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); expansão da educação a distância e o ensino virtualizado; implementação de

softwares de teleconferências; ampliação do uso do *smartphone*, *tablets* e *notebooks* com aplicativos de comunicação instantânea (*WhatsApp*, *Telegram*); ampliação das redes sociais (*Facebook*, *Instagram*, *Twitter*).

Até mesmo a adoção do *home office* para alguns colaboradores, transformando as residências em extensões de escritórios e salas de aula, num trabalho intermitente. Essa mudança de comportamento comprovou vertiginosamente a dependência da informação e da comunicação, que são acopladas ao corpo com a expansão desses recursos.

Enfatizando sobre essa realidade, Kenski (2015) aponta sobre a inevitável dominação do mundo sirênico (decorrente das sirenes das grandes fábricas) dos meios de comunicação e da publicidade, que anuncia a dependência e a extensão das horas do trabalho que ultrapassam sem limites outros campos da vida.

Quando se refere às novas tecnologias, situa os processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações e que, ainda, possuem uma base imaterial, com espaço de ação virtual, sendo a informação sua matéria prima (KENSKI, 2012).

Nesse entorno, para a autora acima, o principal descortino é a velocidade imposta pelas transformações tecnológicas, com novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar a pessoa totalmente formada, independentemente do grau de escolarização alcançado.

Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender. Escolas virtuais oferecem vários tipos de ensinamentos *online*, além das inúmeras possibilidades de estar informado por meio das interações com todos os tipos de tecnologias (KENSKI, 2015).

A ampliação do meio virtual pelas TDIC resultam num ambiente denominado por Lévy (1999, p. 20) de ciberespaço, que possui uma rede de “dispositivos de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva”, que a retroalimenta e ao mesmo tempo é um “veneno para aqueles que não participam, [...] e um remédio para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes” (p. 30).

O ciberespaço funciona no âmbito virtual por meio de linguagens específicas, interconectadas e em compartilhamento entre diversos equipamentos, funcionando intermitentemente para sustentar toda a lógica que é depositada nesse meio. Santos Júnior (2013, p. 179) reforça a caracterização que Lévy (1999) dá ao ciberespaço, comparando-o a uma ecologia cognitiva:

> Um espaço em que se processam, situam e desenvolvem modos de conhecer, aprender e se constituir de tecnologias. Em outras palavras, ecologia cognitiva é o lugar multifacetado e entrecortado por tecnologia(s) intelectual(ais) de construção e obtenção de conhecimento.

Esse ambiente das novas espacialidades virtuais serve às pessoas de diversas formas, que vão desde a verificação da previsão do tempo, conexão entre usuários de redes sociais, monitoramento de finanças através de *mobiles*; aplicativos de inteligência artificial que simulam técnicas de procedimentos médicos invasivos; à criação no âmbito do ensino: de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas de aplicativos multimodais que interagem com usuários; algoritmos de buscas na internet que selecionam resultados para uma pesquisa, entre outros.

Tendo a dimensão virtual como base, a seguir serão abordados de forma mais delimitada aspectos sobre a educação a distância, perpassando pelas características que a remonta, algumas leis e protocolos normativos que propiciaram o desenvolvimento dessa área, e o destaque para a atuação do(a) professor (a) formador(a) na EaD.

2.1.2 A educação a distância

A ampliação da educação a distância é um reflexo da expansão das TDIC nos vários horizontes de atuação e intensificação do conhecimento. Hermida e Bonfim (2006) destacam que essa intensificação decorre da demanda de habilidades e conhecimentos cada vez mais novos gerados pela força produtiva, sendo que somente a educação presencial não consegue preencher toda essa necessidade.

É notório reforçar que a realização de propostas de educação a distância baseia-se em atender às necessidades humanas em diversas épocas. Moran Costas (2013, p. 63) salienta a relevância da educação a distância nos tempos atuais:

> A educação a distância (EaD), antes vista como uma modalidade secundária ou especial para situações específicas, destaca-se hoje como um caminho estratégico para realizar mudanças profundas na educação. É uma opção cada vez mais importante para aprender ao longo da vida, para a formação continuada, para aceleração profissional, para conciliar estudo e trabalho.

A expansão da educação a distância nos últimos anos contou com o desafio de romper barreiras para permitir o acesso ao sistema daqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por morarem longe das Universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aulas (ALVES, 2011).

Durante esse percurso de modificação social arrebatado pela EaD por todo o território brasileiro, muitos acontecimentos antecederam até se chegar à Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que de fato regulamentou e definiu parâmetros em nível nacional para a educação a distância (BRASIL, 1996).

É oportuno destacar o conceito oficial da educação a distância, baseado no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80, da Lei nº 9.394/1996, afirmando o seguinte ponto no art. 1º:

> Art. 1º Para fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, texto digital).

Percebe-se uma série de pontos que traduzem o amadurecimento do conceito de EaD, com destaque para: a mediação didático-pedagógica, que remete ao papel do(a) professor(a) como mediador(a); a legitimação dos processos de ensino e aprendizagem que podem ser auxiliados pelos meios e tecnologias de informação e comunicação, com vistas à relevância do aprimoramento constante; a relação entre pessoal qualificado e políticas de acesso, para atender os estudantes em lugares e tempos diversos, como prerrogativa da missão da EaD, que é a de ofertar oportunidades educação para uma maior quantidade de pessoas, viabilizando o ensino ao alcance de quem precisa.

A prerrogativa desse conceito preenche uma lacuna que atinge uma expressiva realidade de estudantes. E isso instiga a conhecer a série de ações que aconteceram no país para se chegar ao patamar atual. No quadro seguinte, é apresentada uma adaptação sucinta com algumas ações que fortaleceram o campo da EaD.

Quadro 1 – Demonstrativo de ações e descrição sucinta que fortaleceram o campo da EaD no Brasil

Ano/Ação	Descrição
1904 – Jornal do Brasil oferece profissionalização por correspondência.	É anunciado no Jornal do Brasil cursos por correspondência.
1939 – Instituto Rádio – Técnico Monitor.	Foi o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência.
1941 – Surge o Instituto Universal Brasileiro.	Foi o segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes. Já formou mais de 4 milhões de pessoas e hoje possui cerca de 200 mil alunos.
1947 – Surge a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas.	Ofereceu cursos comerciais radiofônicos, os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores.
1959 – Escolas radiofônicas da Diocese de Natal – Rio Grande do Norte.	Deu origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na educação não formal no Brasil.
1970 – Surge o Projeto Minerva.	Um comitê entre Ministério da Educação, a Fundação Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta era usar o rádio para educação e a inclusão social de adultos.
1976 – Criado o Sistema Nacional de Teleducação.	Propõe cursos através de material instrucional.
1981 – É fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER).	Oferecia no Colégio Anglo-Americano Ensino Fundamental e Médio a distância.
1992 – É criada a Universidade Aberta de Brasília.	Acontecimento bastante importante na Educação a Distância no país.
1996 – Através da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED).	Defende uma política no Ministério da Educação que privilegia a democratização e qualidade da educação brasileira. Nesse momento, há o surgimento oficial da Educação a Distância.
2000 – É formada a UniRede.	É a Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas no Brasil.
2005 – É criada a Universidade Aberta do Brasil.	Uma parceria entre MEC, Estados e Municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.
2006 – Entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006.	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância.
2011 – A Secretaria de Educação a Distância é extinta.	Aumentou o risco da modalidade ficar em segundo plano.
2017 – Entra em vigor o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017	Atualiza o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, e regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/1996.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Alves (2011).

O Quadro 1 apresenta algumas ações que aconteceram no país que estruturaram a educação a distância. A década de 1990 foi o estopim para o firmamento das políticas públicas educacionais na educação a distância, segundo Santos (2008, p. 58):

> A educação a distância reaparece como uma das estratégias para ampliação dos meios e alcance da educação básica, através dos meios de informação, comunicação e ação social, em apoio às redes escolares locais, incluindo, entre outros, programas de educação aberta e a distância. Ao definir as medidas e instrumentos de implementação das ações para a universalização da educação básica, o Sistema Nacional de Educação a Distância, que se encontrava em fase de estruturação, é apontado como forma de aprimorar e ampliar o programa de capacitação e atualização dos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, foi um dos passos fundamentais para a expansão da EaD em nível superior no Brasil. Os artigos 80 e 87 dessa Lei nº 9.394, que versam, respectivamente, sobre as Disposições Gerais e Transitórias, dispõe, nessa ordem, sobre o uso da educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino no país e da instituição da Década da Educação. Tal prescrição legal sinaliza que a EaD estava sendo gestada no âmbito das políticas educativas (SANTOS, 2008).

Fazendo um balanço em dados atuais, conforme o Resumo técnico do Censo da Educação Superior do ano de 2021, com informações declaradas por 313 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e 2.261 IES privadas no Brasil, mostra uma expansão de cursos na modalidade a distância (BRASIL, 2022).

A Tabela 1 representa o número de ingressos em Cursos de Graduação, por modalidade de ensino (2011-2021) no Brasil, conforme o Censo da Educação Superior em 2022.

Tabela 1 – Número de ingressos em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino no Brasil

Ano	Modalidade	Quantitativo
2011	Presencial	1.915.098
	A Distância	431.597
2021	Presencial	1.467.523
	A Distância	2.477.374

Fonte: Adaptado pelo Autor com base em Brasil (2022).

Conforme a Tabela 1, em 2011, a modalidade EaD representava 18,4% das matrículas de Graduação. Nos 10 anos seguintes, o número de ingressos em cursos de Graduação a distância tem aumentado substancialmente. A participação no total de ingressantes saltou 18,4% em 2011, para 62,8% em 2021 (BRASIL, 2022).

Segundo Brasil (2022, texto digital), “o aumento do número de ingressantes entre 2011 e 2021 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 23,3% entre esses anos”.

Esses valores representam a expansão da educação a distância nos Cursos de Graduação e o enfrentamento de muitos desafios para a conquista de espaço e credibilidade dentro de diversas IES por todo o Brasil.

Outro destaque nessas informações representa o número de ingressantes de graduação em Cursos de Licenciatura na modalidade presencial foi de 138.612; e na modalidade a distância foi de 467.917, uma diferença que destaca a preferência dos estudantes em Cursos de Licenciatura pela modalidade a distância (BRASIL, 2022).

O quantitativo desses valores indica, de um modo geral, uma crescente tendência dos Cursos na modalidade de ensino a distância, reforçando a empregabilidade de uso dessa modalidade de ensino, acompanhada de ambientes virtuais.

Adiante, serão destacadas características que envolvem a atuação do(a) professor(a) formador(a) na educação a distância, apontando a relevância deste(a) profissional no âmbito da EaD.

2.2 A atuação do(a) professor(a) formador(a) na educação a distância

O presente subcapítulo destaca a atuação do(a) professor(a) formador(a) na educação a distância, destacando as características que compõem esse perfil, alinhado às transformações dirigidas pelas TDIC.

Durante esta produção, alguns teóricos serão citados, entre eles: Moran Costas (2000), Kenski (2015), Freire (2020), Libâneo (2002), Santos Júnior (2013), Oliveira (2021), entre outros, para esboçar características que formam o rol de funções do(a) professor(a) no contexto das modificações causadas pelas TDIC no interior das instituições de ensino.

Apesar da presença da automatização produzida pelos recursos tecnológicos em *display* na palma da mão, o ensinar continua sendo uma arte, e é “papel indispensável do professor a criação de condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significado às mensagens e informações recebidas das mídias” (LIBÂNEO, 2002, p.28). Corroborando com essas ideias, e com visão futurista, Moran Costas (2000, p. 140-141) projeta algumas mudanças no papel do(a) professor(a) como facilitador(a) frente às tecnologias, como é destacado a seguir:

> O que muda no papel do professor? Muda a relação de espaço, tempo e comunicação com os alunos. O espaço de trocas aumenta da sala de aula para o virtual. O tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na internet, no *e-mail*, no *chat*. É um papel que combina alguns momentos do professor convencional – às vezes é importante dar uma bela aula expositiva – com mais momentos de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico.

O pesquisador Moran Costas (2000) alerta sobre as mudanças que acontecerão no perfil da profissão de ser professor(a), principalmente por envolver a relação entre espaço, tempo e comunicação entre os alunos, pois os momentos de trocas de informações não acontecerão apenas na sala de aula, mas também em espaços virtuais. Ele continua destacando que o(a) professor(a) deve ter um papel de animação – no sentido de estimular a participação, a vontade de aprender dos estudantes –, coordenação mais flexível, com exigência de atenção, sensibilidade e intuição atrelada ao domínio tecnológico.

É crucial ter em mente que a ação profissional competente ao(a) professor(a) não será substituída pelas máquinas. Ao contrário disso, ampliam seu campo de atuação para além da escola clássica, rodeada de muros, e da sala de aula tradicional (KENSKI, 2015).

É preciso considerar que o acesso e a utilização das TDIC condicionam os princípios e as práticas educativas e induzem profundas alterações na organização didático-curricular. Não se trata de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. A opção e o uso da tecnologia digital, sobretudo das redes eletrônicas de comunicação e informação, mudam toda a dinâmica do processo (KENSKI, 2015).

Esse novo estilo de ação pedagógica, também no entendimento da autora anterior, requer uma postura baseada nos aprendizados personalizados e cooperativos em rede. Com vistas a uma lógica do ensino que vislumbre o compartilhamento, integração, colaboração e participação integrada entre pessoas e instituições, muito distante da forma burocrática, hierarquizada e centralizada existente nas atuais instituições educacionais, conclui a educadora.

Nesse sentido, Santos Júnior (2013) afirma que os(as) professores(as) precisam ter um perfil que estimule a criatividade dos alunos, promovendo o desafio

entre o debate e a formulação de hipóteses para solucionar problemas, com o intuito de serem pesquisadores dentro e fora das instituições que formalizam o ensino.

Esse mesmo autor descreve, com base em Pierre Lévy, que a postura do(a) professor(a) na atualidade deve perfazer como dinamizador(a) da inteligência coletiva, transformando os grupos escolares em comunidades aptas ao uso diversificado de instrumentos cognitivos, num diálogo multilateral, inconclusivo, criativo e produtivo (SANTOS JÚNIOR, 2013).

Contudo, são as pessoas que constroem as relações entre tecnologias e a cultura, pois são elas que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas (LÉVY, 1999).

Todavia, ensinar não é só falar, mas se comunicar com credibilidade. É falar de algo que se conhece intelectual e vivencialmente e que, pela interação autêntica, contribua para que todos possam avançar no grau de compreensão do que existe (MORAN COSTAS, 2006).

Fortalecendo esse ponto, Farias e Bortolanza (2013) referem que é o(a) professor(a) quem realiza o papel de criar as condições de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas planejadas intencionalmente, isto é, da organização do trabalho educativo, para que seus alunos possam apropriar-se dos conhecimentos e conceitos científicos sistematizados nos conteúdos curriculares.

A ação pedagógica mediada encontra amplitude nos espaços virtuais, que alargam as possibilidades de ensino e trocas de experiências antes não imaginadas. Diante desse fato, precisa ser enfatizado que são novos tempos e que novas posturas devem ser adotadas por parte dos docentes para acompanharem todas essas modificações, principalmente pelo fato de os estudantes possuírem um perfil diferente daquele oitocentista largamente reproduzido nas instituições de ensino atuais.

Para Sibilia (2012, p. 174-175), a palavra oitocentista remete à ideia de um período (século XIX), quando “imperavam as normas ríspidas do confinamento para educar os cidadãos oitocentistas com a força do sangue, do suor e da palavra” (SIBILIA, 2012, p. 174-175). Essa autora ainda explica que, neste atual momento, as redes da conexão operam de outro modo, com objetivos diferentes: enfeitiçando os consumidores contemporâneos com suas incontáveis delícias transmidiáticas.

Nesse percurso, os ambientes virtuais não excluem a ação docente. A internet dá acesso a um entorno real, quase orgânico, de milhões de inteligências humanas

perpetuamente trabalhando em algo e em muitas coisas que sempre têm uma relevância potencial para cada um (KENSKI, 2015).

Isso possibilita o surgimento de muitas profissões que dão amparo ao campo da docência em espaços virtuais, entre elas: *designer* educacional, *web designer*, desenvolvedor de aplicativos, produtor de vídeo e material digital, professor(a) formador(a), tutor(a) (a distância e presencial), analista em tecnologia da informação, entre outras. No tocante a esta pesquisa dissertativa, serão traçados comentários sobre a atuação do(a) professor(a) formador(a).

Segundo Altmicks (2019), o(a) professor(a) formador(a) pode também ser denominado(a) de conteudista na modalidade a distância, como sendo um profissional que se responsabiliza pela confecção do material didático. Esse profissional pode preparar ementas dos programas de ensino, selecionando conteúdos, elaborando textos de base para unidades de cursos (BELLONI, 2021).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) descreve sucintamente, no Art. 4º, na Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, sobre as bolsas do Sistema UAB e alguns critérios e modalidades gerais, dispondo atribuições para os(as) professores(as) formadores(as) I e II, e professores(as) conteudistas I e II. A seguir são destacadas as atribuições dessas funções:

> Art. 4º. [...]:
> I. Professor Formador I: valor de R$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedidos para atuação em atividades típicas de ensino, participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior;
> [...];
> IV. Professor Conteudista I: valor de R$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedidos para atuação em atividades de elaboração de material didático de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior. [...]. (BRASIL, 2016, texto digital).

Nota-se que ambas as atribuições dispostas na Portaria nº 183/2016 aglutinam-se para desenvolverem funções que se aproximam. No entanto, alguns pontos podem ser destacados a fim dar ênfase às funções abordadas acima: o primeiro é o fato de que a seleção desses docentes parte mediante as necessidades educacionais que surgem diante das Instituições de Ensino Superior, podendo atuar à frente de um determinado componente curricular para reproduzir a proposta estabelecida pela Instituição, ou ainda, produzir alguns materiais educacionais diante da demanda,

como exemplo: o destaque para o ensino e as consequências desencadeadas pela pandemia. Ponto este, que precisou de estudos e pesquisa para produção de materiais que destacaram as características dessa nova realidade.

Nesse sentido, ainda existem poucos debates acerca da classificação e atuação desses profissionais. Para o fies deste estudo, a performance do (a) professor (a) formador (a), sob a utilização de um determinado elemento formativo, com atuação no Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet) será um dos personagens que compõem a educação a distância em estudo.

Reforça-se essa circunstância, a Resolução nº 1.477/2021 – CEPE/UEMA, que estabelece o regimento dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão, dispõe no: “Art. 18 – na modalidade EaD, entende-se como corpo docente todo profissional que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina e tutor” (UEMA, 2021, p. 11).

Nesse sentido, é notório ter em mente que o(a) professor(a) não tem mais a missão de transmitir conhecimento, e, sim, de orientar o cursista e ajudá-lo na busca do conhecimento (LUCENA; FUKS, 2000).

Durante o preparo desses materiais de apoio, são visualizadas as necessidades dos cursistas, e com o apoio dos tutores (presencial e a distância), os(as) professores(as) conseguem preparar materiais em diferentes mídias digitais (ambiente virtual, material digital, impresso etc.). Dessa forma, a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação alicerçam as possibilidades de estreitamento entre o ensino e a aprendizagem.

Ressalta-se que nessa lógica a produção dos materiais didáticos é uma das características marcantes desse profissional. Para isso não basta utilizar a dialogicidade nos seus textos; comentar vários formatos, com tipos semióticos diferentes, para a sua produção. Deve-se assumir o comando do processo de construção do material didático, sem deixar de contemplar as necessidades e as contribuições dos demais profissionais que compõem a equipe multidisciplinar na EaD (ALTMICKS, 2019).

Nessa linha de pensamento, revela-se importante a explicação seguinte:

> A autoria do professor é um longo processo e precisa ser cuidadosamente planejado, organizado e gerenciado. Alguns professores escreveram livros para alunos de graduação em níveis altamente científicos, como se estivessem dando uma palestra a seus pares em congressos e conferências. Evidente que a educação superior exige leitura, mas os alunos precisam ser orientados a desenvolver o prazer da leitura, de forma dialógica. Dialógico

> não significa escrita simplória nem superficial. Discurso acurado, perguntas antecipando dúvidas dos alunos, relatos de histórias, ‘casos’, para ilustrar conceitos, debates dos prós e dos contras e estímulos à pesquisa prendem a atenção dos alunos e os instigam à leitura e à pesquisa (CORTELAZZO, 2008, p. 319).

O material didático produzido pelos(as) professores(as) formadores(as) deve ter o pressuposto básico de ser o fio condutor, pois organiza o desenvolvimento e a dinâmica de todo processo de ensino e aprendizagem. Assim, espera-se que o(a) professor(a), na elaboração deste material, valorize a dialogicidade para que a troca de experimentações possa ocorrer em conformidade com as vivências dos alunos/profissionais e tenha a preocupação – mais do que apresentar uma grande quantidade de conteúdos – de oferecer referenciais teóricos e estratégias metodológicas em uma perspectiva interativa que motive o aluno à busca, e à apropriação crítica de conhecimentos (FREITAS; FRANCO, 2014).

Além dessa caracterização anteriormente vista sobre a atuação do(a) professor(a) formador(a) na EaD, existe algo interessante que foi abordado por Buendgens e Hobold (2015, p. 2) que diz respeito à atividade docente:

> O professor formador, quando está realizando sua atividade docente, tem uma significativa responsabilidade, seja na formação dos futuros professores como na ação dos professores em exercício. Essa responsabilidade está intimamente relacionada com a constituição da profissionalidade, pois os licenciandos utilizam-se dos modelos, sejam eles positivos ou não, para a sua formação.

A constituição da profissionalidade docente é um ponto destacado nessa passagem, pois vive-se em um mundo baseado em modelos/exemplos que são vistos e repetidos no decorrer da aprendizagem. Em todos os momentos, o meio instiga experiências para novas aprendizagens. Nesse sentido, as autoras anteriores apontam sobre os sujeitos aprendentes nas Licenciaturas que acabam servindo-se dos exemplos dos(as) professores(as) no decorrer de sua formação. Por esse motivo há uma extensão da função desse profissional na educação a distância, pelo fato de servir de modelo/exemplo aumentando ainda mais a responsabilidade das suas funções.

No decorrer deste subcapítulo foram apontadas as proposições de alguns autores sobre as características do(a) professor(a) nas TDIC. Debruçou-se sobre anotações que descrevem o(a) professor(a) como um(a) mediador(a) na contemporaneidade. Além disso, destacaram-se as atribuições do(a) professor(a)

formador(a) na modalidade a distância, bem como a responsabilidade desse profissional na formação de modelo/exemplo que é vista pelos licenciandos.

A seguir, será mostrado o trabalho da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet), como um exemplo de política que viabiliza a educação a distância, por meio de diversos cursos que atendem os municípios no território maranhense.

2.3 A UEMA e os Cursos EaD

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) é uma Instituição de Ensino Superior pública, que teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional do Maranhão.

A FESM foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão pela Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981 e reorganizada conforme Leis nº 5.921, de 15 de março de 1994 e nº 5.931, de 22 de abril de 1994, alterada pela Lei nº 6.663, de 04 de junho de 1996. Constitui-se em Autarquia com autonomia administrativa, didático-científica, financeira e disciplinar, de regime especial e pessoa jurídica de direito público (BARBOSA, 2018).

A UEMA, conforme o Estatuto Institucional, nos incisos do Art. 9º, tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral do homem, cultivar o saber em todos os campos do conhecimento, em todo o Estado do Maranhão, cabendo-lhe:

> Art. 9º. [...]:
> I – oferecer educação humanística, técnica e científica de nível superior;
> II – promover a difusão do conhecimento e a produção do saber e de novas tecnologias;
> III – interagir com a comunidade, com vistas ao desenvolvimento social, econômico e político do Maranhão;
> IV – promover, cultivar, defende e preservar as manifestações e os bens do patrimônio cultural e natural da Nação e do Estado do Maranhão (UEMA, 2015, texto digital).

Com a meta de popularizar a educação de qualidade no território maranhense[3], os cursos da UEMA estão distribuídos em níveis de: Graduação; Cursos Especiais – oferecidos pelo Programa Darcy Ribeiro, na modalidade presencial e regular; Cursos

[3] Maranhão possui 3.651.495 km², sendo o oitavo maior Estado em nível territorial no país, com distribuição de 217 municípios, com população de 6.574.789 pessoas pelo Censo de 2010, e densidade demográfica de 19,81 hab/km². O Maranhão possui cinco mesorregiões (Centro, Leste, Norte, Oeste e Sul-maranhense), com rica diversidade social e cultural (MARANHÃO, 2021).

de Licenciatura e Tecnólogo ministrados pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação (UEMAnet), na modalidade de ensino a distância; Cursos de Formação Pedagógica de Docentes; Cursos Sequenciais de Formação Específica; e Cursos em nível de Pós-Graduação (*Lato sensu* e *Stricto sensu*). Até a presente data, conta com 19 Campi e 23 Centros de Estudos distribuídos nas diversas mesorregiões do Estado (UEMA, 2022).

A interiorização da UEMA nos diversos municípios maranhenses evidencia o processo de descentralização dos Cursos de Ensino Superior para a população. Nesse caminho, o UEMAnet, por meio de cursos na área de Licenciatura, Tecnólogos, Aperfeiçoamento, Especialização (*lato sensu)* e Profissionalizante de nível médio, se destaca como setor de oportunidades de aprendizagem mediada por tecnologias no cenário educativo.

A expansão dos cursos por intermédio do UEMAnet, setor responsável pelo fomento e implementação de políticas de educação a distância, tem as TDIC como meio que oportunizam possibilidades de interação, socialização e aprimoramento em várias áreas do conhecimento. Esse desenvolvimento foi impulsionado pela necessidade de formação dos(as) professores(as) maranhenses, que em até final da década de 1990 havia uma grande quantidade de profissionais leigos[4].

Foi por meio do Programa de Capacitação Docente (PROCAD), pela Resolução nº 72/1998, que a UEMA deu os primeiros passos para a instalação da EaD. No ano 2000, foi criado o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) pela Resolução nº 239/2000; e em 2005, ocorreu a alteração da denominação de NEAD para o UEMAnet, pelo Conselho Universitário da UEMA. Em anos seguintes, até o final de 2010 foram implantados Cursos de Licenciatura: Pedagogia, Filosofia e Pedagogia complementação (SERRA *et al*., 2019).

Atualmente, o UEMAnet conta com a Plataforma de Cursos livres (Plataforma Eskada[5]), oferece especializações e aperfeiçoamento em diversas áreas. Conta com um resultado registrado de 1.600 professores(as) que realizaram cursos para atuação com o ensino emergencial remoto.

Todo esse percurso foi vivenciado por muitos professores(as) universitários(as) e apoiadores da causa dos cursos EaD. Serra *et al*. (2019, p. 9) relatam sobre a experiência decorrente do trabalho pelo UEMAnet:

---

[4] São aqueles professores que realizam o magistério, mas não possuem habilitação mínima exigida.
[5] Disponível em: https://eskadauema.com/ . Acesso em: 14 ago. 2022.

> A experiência do UEMAnet, sem dúvida, é um caminho prazeroso a se percorrer, dada a riqueza de informações e o esforço da instituição para alcançar o patamar que conseguiu alcançar, considerando as limitações tecnológicas do Estado. Atualmente, vive-se outro momento, tem-se à disposição um moderno aparato tecnológico, cujas ferramentas facilitam o acesso às informações com muita rapidez e possibilitam diferentes modos de buscar o conhecimento.

As autoras anteriores destacam o processo de modernização impulsionado pelo aparato tecnológico e o respaldo alcançado pelo Núcleo durante mais de 20 anos de atuação na UEMA, possuindo mais de seis mil matriculados em graduação a distância, mais de 2.700 matriculados em cursos de pós-graduação *lato sensu*, mais de quatro mil formados em graduação a distância, e mais de 7.500 formados em cursos técnicos e de qualificação profissional na modalidade a distância[6].

Serra *et al*. (2019) reforçam que entre os diversos aspectos que vêm fomentando a EaD na UEMA, a questão geográfica é a mais evidente, pois em um Estado de grandes dimensões e enorme carência educacional, como é o caso do Maranhão, a EaD tem alcançado pessoas afastadas dos grandes centros urbanos, garantindo o acesso ao Ensino Superior a estudantes que não teriam condições de obter um diploma de outra forma.

Com efeito, a implementação das TDIC possibilita a redução de distâncias, ao mesmo tempo em que dão acesso à disseminação do conhecimento (FERRUGINI *et al*., 2013). A chegada dos cursos EaD nas cidades onde funcionam os Centros de Ensino Superior aportam conhecimento e esperança de mudança pela educação para a população

Com isso, observa-se o entrelaçamento de ideias que iniciaram com o diálogo entre o movimento decorrente dos pensamentos e as tecnologias digitais de informação e comunicação que impulsionam a evolução nas práticas de ensino. E como exemplo de uma era virtual, há uma positiva projeção da educação a distância, por meio da implementação de Cursos de nível superior, com o intuito de ampliar oportunidades, romper barreiras geográficas e transformar a realidade social e cultural da população.

Após conhecer algumas diretrizes da UEMA e o UEMAnet como política educacional que fomenta cursos na modalidade EaD. Agora serão traçadas características que perfazem o uso dos vídeos como objetos digitais de ensino.

---

[6] Esses dados são apresentados ao público em geral no *site* do UEMAnet: Disponível em: https://UEMAnet.uema.br/sobre/ . Acesso: 14 ago. 2022.

2.4 O uso dos vídeos como objetos digitais de ensino

Esse subcapítulo elenca aportes teóricos sobre os vídeos como objetos digitais de ensino. Para iniciar as reflexões, se percebe que a imaginação do ser humano em busca da apreciação da realidade se constitui como força motriz para a invenção do vídeo.

Ciente dessa premissa, Moran Costas (1995, p. 28) destaca elementos explorados pelo vídeo:

> O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado – com múltiplos recortes da realidade – através dos planos – e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador.

Os vídeos demonstram aquilo que está “diante de nós”, evidenciando situações, cores, planos, relações espaciais, causando múltiplas sensações nas pessoas. A própria origem latina da palavra vídeo, que significa “eu vejo”, pode ser designada como tecnologia de processamento de sinais eletrônicos analógicos ou digitais para capturar, armazenar, transmitir ou apresentar imagens em movimento (PADILHA; SUTIL; MIQUELIN, 2013).

As tecnologias firmaram os vídeos como recursos para acompanharem as rápidas mudanças desencadeadas pelas invenções, publicidade, noticiário etc. A engenhosidade dos vídeos diverte, por eles possuírem uma linguagem sensorial, visual, musical, escrita e falada que cativa por todos os lados (MORAN COSTAS, 1995).

A combinação de variadas linguagens durante a reprodução do vídeo apresenta como forte aliado no contexto educacional, especialmente para o ensino e aprendizagem. A utilização pedagógica do vídeo pode produzir inovações na prática docente e tem indicado que as atividades de diálogo e reflexão coletiva são fundamentais para torná-lo um instrumento didático-pedagógico, com rebatimentos favoráveis à aprendizagem dos estudantes (RUBIA, 2018).

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na concepção dos estudantes, pode significar descanso, e não “aula”, o que modifica a postura e as expectativas em relação ao seu uso. É importante aproveitar essa

expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do planejamento pedagógico (MORAN COSTAS, 1995).

Fazendo um comparativo do que foi proposto por Moran Costas (1995), percebe-se, nos dias atuais, o predomínio dos vídeos nas mídias ampliado com a expansão da internet e do ciberespaço, principalmente em *sites* com plataformas especializadas, como exemplo: o *YouTube*[7]*, Vidyard, Vimeo, Wistia, Sambatech, IBM Watson, Brightcove*, que oferecem uma variedade de conteúdos atrelada a um *marketing* digital e diversas outras áreas bem características desses formatos.

O entretenimento desencadeado pelos vídeos causa forte apelo sensorial, pois consegue fixar, repassar notícias, “prender” a atenção dos espectadores. Foi por esse motivo que Moran Costas (1995) destacou que esse efeito precisa ser aproveitado pelos(as) professores(as) para ampliarem os processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional. Ainda, segundo Santaella (2004), o papel do educador é fundamental para estimular os alunos para uma gama de aprendizagens e também provê-los da orientação e do apoio necessário para que se tornem aptos a pesquisar, publicar e interagir na internet com segurança, de forma crítica e autônoma.

A utilização do vídeo como objeto de ensino permite promover atividades dinâmicas das mais variadas formas, fundamentais para centrar a atenção dos alunos, pela sua versatilidade e pelo seu valor motivacional. Essa ferramenta possibilita despertar a curiosidade dos estudantes, motivando-os para a pesquisa de novos temas e para o aprofundamento dos conteúdos a serem trabalhados (SOUSA; GONTIJO, 2021).

A maneira como o professor irá utilizar o vídeo requer conhecimento e experiência sobre essa prática. O Quadro 2, apresenta os usos inadequados de vídeos em sala de aula, destacado por Moran Costas (1995).

[7] O *site YouTube* foi lançado em 2005, nos Estados Unidos da América, tendo como fundadores os estudantes de Ciências da Computação *Steve Chen* e *Jawed Karin*. Já o *design* foi desenvolvido por *Chad Hurley*, que se ocupou em favorecer o compartilhamento de vídeos na rede (YOUTUBE, 2011). O YouTube está disponível em mais de 100 países e suporta 80 idiomas, o que não é surpreendente, já que há mais de 2 bilhões de usuários ativos mensalmente, de acordo com números no ano de 2020 (OSMAN, 2022, texto digital).

Quadro 2 – Usos inadequados de vídeos em sala de aula

Vídeo tapa-buraco	Colocar vídeo quando há um problema inesperado. Pode associar ao aluno a não ter aula.
Vídeo enrolação	Exibir um vídeo sem muita ligação com o componente. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula.
Vídeo deslumbramento	Quando o professor acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passa em todas as aulas. O uso exagerado pode diminuir a sua eficácia e empobrece as aulas.
Vídeo perfeição	Professores que questionam todos os vídeos possíveis.
Só vídeo	Não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo aos componentes curriculares.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Moran Costas (1995).

Conforme o Quadro 2, Moran Costas (1995) destaca que existem cinco maneiras inadequadas de utilizar o vídeo como objeto de ensino e aprendizagem, com destaque para: vídeo tapa-buraco, vídeo enrolação, vídeo deslumbramento, vídeo perfeição e só o vídeo. Essa postura apresentada instiga a se pensar em algumas hipóteses que envolvem esses usos, entre elas: a pouca habilidade dos profissionais; desconhecimento da profundidade do vídeo e disjunção dos conteúdos curriculares; barreiras nas instituições de ensino que inviabilizam momentos de formação continuada; a incoerência do conteúdo do vídeo com o nível dos estudantes, e até mesmo uma postura autoritária em que os profissionais utilizam os conhecimentos apresentados nos vídeos para guiar informações aos estudantes.

Sobre esse último ponto, é pertinente reforçar que o presente estudo coaduna com a perspectiva dialética de Freire (2020), quando destaca que o ensinar não é uma simples transferência de conhecimento, mas cria as possibilidades para sua própria produção ou construção. Por esse motivo, Neuenfeldt (2020, p. 61) refere em sua tese que os “caminhos a serem trilhados pelos estudantes não são únicos; eles são construídos a partir da dialogicidade estabelecida entre professor(a), estudantes e as tecnologias”.

Alinhado com as anotações de Moran Costas (1995), são mencionadas no Quadro 3 algumas descrições de propostas de utilização do vídeo.

Quadro 3 – Descrição de propostas de utilização do vídeo

Vídeos simples	Recomenda começar por vídeos mais simples, mais fáceis e exibir depois vídeos mais complexos e difíceis.
Vídeo como sensibilização	É interessante para introduzir novos assuntos, despertar a curiosidade, motivação para novos temas.
Vídeo como ilustração	Ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos.
Vídeo como simulação	O vídeo pode simular experiências de química que seriam perigosas em laboratório ou exigiriam muito tempo e recursos.
Vídeo como conteúdo de ensino	Vídeo que mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta.

Vídeo como produção	Pode ser como documentação, intervenção, expressão.
Vídeo como avaliação	Usado para avaliar os professores e alunos.
Vídeo como integração/suporte de outras mídias	Funciona como suporte da televisão e do cinema. E interage com outras mídias como computador, internet.

Fonte: Adaptado pelo Autor com base em Moran Costas (1995).

O Quadro 3 descreve algumas propostas de utilização do vídeo. Com isso, pode-se perceber que sua utilização possui um espectro de usabilidade em vários setores, inclusive na educação. Seu uso vai depender muito da ocasião e das intenções do(a) professor(a) e dos estudantes, pois os vídeos trazem uma versatilidade com imagens em movimento e sons, dando novos sentidos ao que é falado pelo(a) professor(a), tornando a aprendizagem mais rica e contextualizada (AZEVEDO, 2015).

A mediação do(a) professor(a) pelos vídeos aproxima-se das aprendizagens ativas e significativas, pois avançam de "níveis simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida" (MORAN COSTAS, 2018, p.2).

Seguindo esse raciocínio, Moreira (2012, p.2) apresenta uma definição de aprendizagem significativa baseada em David Ausubel (1918-2008): "é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe". Ainda:

> É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos [...]. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2012, p. 2).

A contextualização da aprendizagem significativa em meio aos vídeos acontece quando, ao longo da sinestesia advinda das imagens e sons apresentados às emoções dos indivíduos, ocorre contato com seu conhecimento prévio, chamado de subsunçor[8], com aquilo que é novo, ou seja, com as informações que são mostradas no vídeo. Adiante, pretende-se que o estudante consiga relacionar o conteúdo visto com situações reais do seu cotidiano, elaborar problemas e desenvolver soluções (SOUSA; GONTIJO, 2021).

Existem condições para que ocorra a aprendizagem significativa, no entendimento de Moreira (2012), sendo elas: o material de aprendizagem deve ser

[8] Subsunçor é o "nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto" (MOREIRA, 2012, p.2).

potencialmente significativo e o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender. Detalhando melhor:

> A primeira condição implica que o material de aprendizagem (livros, aulas, aplicativos) tenha significado lógico (isto é, seja relacionável de maneira não-arbitraria e não-literal a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante) e que o aprendiz tenha em sua estrutura cognitiva ideias-âncora relevantes com as quais esse material possa ser relacionado. Quer dizer, o material deve ser relacionável à estrutura cognitiva e o aprendiz deve ter o conhecimento prévio necessário para fazer esse relacionamento de forma não-arbitrária e não literal (MOREIRA, 2012, p.8).

Ressalta-se que o significado está nas pessoas, e não nos materiais. Por isso, o conteúdo dos vídeos, que são as ferramentas abordadas neste estudo, para atingirem uma aprendizagem significativa nesses moldes, precisa ser minimamente conhecido pelos estudantes. Caso isso não aconteça, essa aprendizagem pode ser mecânica, ou seja, “um armazenamento literal arbitrário, sem significado” (MOREIRA, 2012, p.12).

Os vídeos também podem ser utilizados como objetos de aprendizagem (OA), que, conforme Tarouco, Fabre e Tamusiunas (2003), é qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado com essa finalidade. Esse termo geralmente é aplicado aos materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos visando a potencializar o processo de aprendizagem.

Em 2000, David Wiley sugeriu uma definição menos ampla, em que os OA poderiam ser qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para apoiar a aprendizagem (BRAGA; MENEZES, 2014).

A seguir, Mendes (*apud* AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 15-16) apresenta resumidamente a estrutura e operacionalidade dos objetos de aprendizagem (OA), com destaque para as características seguintes:

> * Reusabilidade: o objeto deverá ser reutilizável diversas vezes em diferentes contextos de aprendizagem.
> * Adaptabilidade: adaptável a qualquer ambiente de ensino.
> * Granularidade: é o ‘tamanho’ de um objeto. Um OA de maior granularidade é considerado pequeno, ou em estado ‘bruto’, como a imagem da Mona Lisa, um texto ou um fragmento de áudio. Um OA de menor granularidade pode ser uma página *web* inteira, que combina textos, imagens e vídeos, por exemplo.
> * Acessibilidade: acessível facilmente via internet para ser usado em diversos locais.
> * Durabilidade: possibilidade de continuar a ser usado, independente da mudança de tecnologia.
> * Interoperabilidade: habilidade de operar através de uma variedade de *hardware*, sistemas operacionais e *browsers*, com intercâmbio efetivo entre diferentes sistemas.

> * Metadados (dados sobre dados): descrevem as propriedades de um objeto, como título, autor, data, assunto etc., os metadados facilitam a busca de um objeto em um repositório.

Portanto, as características que estruturam e operacionalizam os objetos de aprendizagem nessa literatura científica são: reusabilidade, adaptabilidade, granularidade, acessibilidade, durabilidade, interoperabilidade e metadados. Ressalta-se que os vídeos não possuem todas as características listadas. No entanto, quanto mais características eles tiverem, maior a sua capacidade de reutilização como objeto de aprendizagem (BRAGA; MENEZES, 2014).

Diante das teorias apresentadas no decorrer deste item, são elencados pontos para enfatizar o potencial de ensino dos vídeos, quando sintetizam com naturalidade a realidade por meio de múltiplas linguagens, planos, cores, sons e emoções, servindo de aprendizagem significativa, com ideias-âncoras relevantes, que ressaltam a autonomia dos estudantes e a estabilidade cognitiva daquilo que é aprendido, além de se caracterizarem como objetos de aprendizagem, pois podem ser reutilizados nos diversos meios digitais. A seguir, destaca-se as características que envolvem os vídeos no formato tutorial e sua expansão como objeto digital de ensino.

2.4.1 A expansão do vídeo tutorial

Como foi visto anteriormente, os vídeos no campo educacional podem servir como potentes meios de ampliação do conhecimento, pois se aproximam da realidade, cativam os sentidos, com cores, planos, enquadramentos, explorando uma riqueza de detalhes para os estudantes, além de servirem como simuladores em algumas situações que não são possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula ou em laboratórios (MORAN COSTAS, 1995).

Os vídeos possibilitam a aprendizagem significativa, pois desencadeiam por meio dos subsunçores presentes nos estudantes uma promissora aprendizagem decorrente dos conteúdos visualizados (MOREIRA, 2012; SOUSA; GONTIJO, 2021). Também funcionam como objetos de aprendizagem, principalmente por possuírem as características pertinentes à reusabilidade, ou seja, podendo ser reutilizados inúmeras vezes (BRAGA; MENEZES, 2014).

Diante desses fatos, a empregabilidade dos vídeos alarga as possibilidades no campo do ensino, estruturando-se como uma linguagem multimodal, que, segundo

Gomes (2010), realça a importância de se levar em consideração os diferentes modos de representação: imagens, música, gestos, sons etc., além dos elementos lexicais, nas análises de textos.

Conforme Barton e Lee (2015), as multimodalidades atuam como modos comunicativos ou modos semióticos, os quais se referem em geral a sistemas ou recursos que as pessoas mobilizam na construção de sentido.

A multimodalidade encontrada nos vídeos, imagens, sons, simulações são frutos da evolução e do caráter não estático que a linguagem traz de alguns termos, que, apesar de "não pertencerem exclusivamente a uma área, mas nela são utilizados com significação específica" (SANTIAGO; KRIEGER; ARAÚJO, 2014, p. 388), e isso é decorrente das modificações sofridas pela linguagem.

Gomes (2010, p. 96) reitera algumas características sobre a multimodalidade:

> A crescente ubiquidade[9] do som e da imagem, dos filmes na TV, no computador e na internet, traz uma complexidade multissemiótica para as representações que produzimos e vemos à nossa volta. De um modo geral, a tendência para uma análise multimodal gira em torno de dois aspectos: a) a descentralização da linguagem como favorecedora da construção de sentido; b) um novo olhar sobre os cada vez mais tênues limites entre os papéis da linguagem, da imagem, do suporte, do *layout*, do desenho do documento etc.

De acordo com Gomes (2010), existem dois aspectos que desencadeiam uma tendência para uma análise multimodal. Inicialmente, o fato de a linguagem se desconstruir no decorrer do seu uso na sociedade, principalmente com a linguagem advinda das TDIC, destacando-se em tempos atuais: as redes sociais, plataformas de vídeo, emissoras que transmitem vídeo e áudio *online* (*streaming*), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que enriquecem a variedade de elementos no contexto da linguagem.

O segundo aspecto vem ao encontro de novos olhares sobre os limites entre os papéis da linguagem, da imagem, do suporte, do *layout* e do desenho do documento: o acréscimo desses elementos à comunicação compõe o universo multimodal, traduzindo sentidos ao ato de comunicar, por meio de imagens, vídeos, animações, simulações, cinema, imagens em 3D, entre outros. Até mesmo a forma de se expressar nas redes sociais impulsionam a dinamicidade com que os diversos

[9] Quer dizer: "presença em todos os lugares de mídias digitais conectadas em rede, estabelecendo conexões em qualquer espaço e tempo" (MARTINO, 2014, p. 12).

gêneros linguísticos acabam sendo criados e empregados pelas pessoas (GOMES, 2010).

Sobre esse ponto, Rojo (2015) ressalta que os gêneros linguísticos são universais porque se constituem como formas de dizer/enunciar/discursar enredadas pela história sociocultural de uma sociedade, tendo em vista que só se concretizam na forma de textos orais/escritos/multimodais, mas que, por meio dos saberes das pessoas, conseguem circular pela sociedade.

Para traçar um caminho no âmbito dos gêneros textuais no cenário das TDIC, a seguir, apresenta-se o gênero textual tutorial que servirá de apoio para os estudos envolvendo os vídeos como objeto digitais de ensino.

Com base em Santiago (2013, p. 37), o tutorial pode ser considerado como "um gênero, uma vez que está ambientado em um certo domínio social de comunicação, possui um dado público-alvo e um propósito bastante claro que o determina". Por esse motivo, os tutoriais são caracterizados como textos que dispõem de orientações[10] que são elaborados para a utilização de um sistema baseado nas indicações nele mostradas.

No seu estudo, Santiago (2013) percebeu em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem alguns recursos linguísticos, tais como: figuras, quadros, *hiperlinks*, setas etc., que são empregados e incluem uma grande necessidade de situações de comunicação e expressão, visto que existe a necessidade de ensinar a utilizar os recursos que serão empregados em situações particulares.

Para Santos (*apud* SUMIYA, 2017), o tutorial mostra essa dinamicidade, uma vez que surge de uma linguagem advinda do gênero manual de instruções, que anteriormente era impresso, e foi se modificando de acordo com as inovações decorrentes das tecnologias. Aos poucos, o papel deixa de ser usado, e outras ferramentas tecnológicas o substituem. Como exemplo: o vídeo transforma as maneiras de apresentação: dando movimento, tempo de reprodução e amostragem de uma série de experimentos que antes não poderiam ser realizados.

[10] Optou-se durante a realização deste estudo por utilizar o termo 'orientações', em vez de 'instrucional', pelo fato desta última possuir um significado, segundo o *Cambridge Dictionary* de*: Designed to teach someone how to do something,* em tradução livre: "designa quem ensina alguém a fazer algo" imbuído de estigma, pois se utilizava para designar ao ensino dos conhecimentos dos professores que eram depositados nos estudantes. No entanto, neste trabalho, o pesquisador ressalta que é necessário desvencilhar essa terminologia como indicativo de posse de poder sobre o ensino nucleado no professor. Defende-se que os processos de ensino ocorrem de forma bilateral, por ambas as partes. E ainda, a "ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada para ocasionar situações de ensino" (KENSKI, 2012, p.105).

No entendimento de Sumiya (2017), o vídeo tutorial parece ter surgido como uma adaptação do manual de instruções e ganhou força com a utilização da internet e de suas redes de compartilhamento de informações. Nele, o interlocutor, que pode ser um personagem fictício, um especialista, uma pessoa pública ou desconhecida, grava um “passo a passo” de como se faz algo articulando variados recursos: texto oral, escrito, imagens, efeitos, músicas etc.

A junção do vídeo, que possibilita uma profundidade semiótica, destacada como aprendizagem que condiciona os estudantes, aliado aos tutoriais, que designam as etapas para desenvolver uma determinada ação, possibilitam o aperfeiçoamento de funções especializadas às pessoas que buscam através desse objeto caminhos para se chegar ao conhecimento almejado. No entanto, isso não quer dizer que esse seja o único caminho a ser seguido, pois, como reforça Santaella (2000, p. 96), “toda ação pressupõe fins e os fins são o modo de ser do pensamento, porque estes são gerais”. Dessa forma, a contemplação decorrente da utilização desse objeto de ensino instiga o pensamento que se modifica diante da orientação, sendo “importante para que os estudantes avancem mais profundamente na aprendizagem” (MORAN COSTAS, 2018, p. 5).

Por conta de sua capacidade de reusabilidade, acessibilidade e interoperabilidade, os vídeos tutoriais são utilizados com frequência nas redes sociais e em plataformas de compartilhamento de vídeos, como o *YouTube*, apresentando uma variedade de recursos que são acrescentados durante a montagem, com animações, imagens, textos, mixagens, tabelas, gráficos, entre outros.

A seguir, o Quadro 4 apresenta algumas características e a descrição pertinente aos vídeos tutoriais, com base nos estudos de Sumiya (2017, p. 29).

Quadro 4 - Características e descrição das funcionalidades do vídeo tutorial

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
Situação de comunicação	Bipolar – entre uma pessoa não necessariamente especialista e uma pessoa que gostaria de aprender a fazer algo ou se entreter.
Local de produção, circulação e suporte	Formato digital e a internet como meio de circulação.
Objetivos	Ensinar algo a alguém; ganhar visibilidade e conquistar seguidores na internet; entreter alguém.
Grau de formalidade	Linguagem formal; linguagem informal.
Formato	Texto escrito; texto escrito e com imagens; vídeos.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Sumiya (2017).

De acordo com Quadro 4, baseado em Sumiya (2017), os vídeos tutoriais envolvem algumas funcionalidades, que são: situação de comunicação; local de produção, circulação e suporte; objetivos; grau de formalidade e o formato, como se detalha melhor na sequência.

A respeito da situação de comunicação percebe-se que os vídeos tutoriais são do tipo bipolar, pois envolvem pessoas que não necessariamente são especialistas e têm um interesse que pode ser de entretenimento, ou, simplesmente, pela vontade de aprender uma determinada função.

Em relação ao local de produção, circulação e suporte, o formato digital e a internet são os locais de maior circulação dos vídeos, pois atingem uma variedade de pessoas que estão interconectadas.

Sobre os objetivos e o grau de formalidade: os vídeos tutoriais são direcionados a alguns alvos, como: ensinam algo a alguém, ganhar visibilidade e conquistar seguidores na internet (através das redes sociais), ou até mesmo entreter alguém; podendo possuir um tipo de linguagem formal ou informal, dependendo do público alvo e da funcionalidade. Por exemplo: no caso de uma sala de aula virtual, na qual são disponibilizadas videoaulas tutoriais para mostrar algumas funcionalidades do *layout* que recebeu uma atualização. Nesse caso, o tipo de linguagem empregada pelos(as) professores(as) ou designer educacional é a formal. E noutro caso, quando se assiste a alguma receita culinária no *YouTube*, na maioria das vezes existe a predominância de uma linguagem informal ou coloquial para atrair mais visualizações (*views)* e seguidores para esses canais de entretenimento (SUMIYA, 2017).

Sobre o formato tutorial, observa-se a presença de textos escritos, ou escritos com imagens, ou vídeos. Essa variedade de itens nos vídeos tutoriais, que mistura textos escritos com falas, imagens estáticas (fotos, ilustrações), e em movimento (vídeos), com sons (sonoplastia, músicas) caracterizam-se como textos multimodais (ROJO, 2015). Ressalta-se ainda que as videoaulas no formato tutorial fazem parte desse conjunto de características anotadas sobre os vídeos tutoriais. No caso, sendo direcionadas ao campo educacional.

Mediante o exposto, foram apresentadas algumas anotações sobre os vídeos e tutoriais, e para isso se envolveram algumas teorias, entre elas: do campo das TDIC, da aprendizagem significativa, dos objetos de aprendizagem, da multimodalidade e da linguística, especificamente sobre o tutorial como gênero textual. Adiante, será

abordado o subcapítulo que retrata o estado da arte, ou seja, algumas publicações em teses, dissertações e artigos científicos que dão pertinência à temática.

2.5 Estado da arte: estudos recentes sobre a temática

O ‘estado da arte’ e o ‘estado do conhecimento’ são denominações de levantamento sistemático ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência (SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020). Dessa forma, o intuito desse subcapítulo é rever alguns caminhos percorridos por outros pesquisadores para favorecer a sistematização e a democratização do conhecimento.

Essa busca contou com a pesquisa de documentos no formato de teses, dissertações e artigos em três plataformas de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Eletronic Library Online* (*SCIELO*) e o Portal de Periódicos da CAPES do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com periodização entre 2016 e 2020, levando em consideração produções em Língua Portuguesa e Espanhola.

Durante a pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram utilizados dois descritores. Inicialmente o descritor utilizado como palavra-chave foi: “utilização do vídeo como ferramenta tecnológica de ensino”. Após o refinamento seguindo as etapas: Tipo: mestrado e doutorado; Ano: 2016, 2017 e 2018; Grande área conhecimento: Ciências Humanas; Área conhecimento: Educação; Área de concentração: Educação. Foram localizados 436 documentos divididos em 22 abas para pesquisa[11].

Nesse momento, devido ao grande volume de documentos resultantes da busca, o pesquisador utilizou-se de critérios que se aproximassem da coerência com a temática estudada; experiências envolvendo o objeto de ensino (vídeo tutorial ou videoaulas tutoriais) e o envolvimento com o aporte de teóricos que poderiam ser consultados. No decorrer dessa busca, foi localizada uma tese (LEMOS, 2017).

[11] Ressalta-se um fato diante das buscas realizadas nos bancos de dados. A utilização dos filtros, ou delineadores da pesquisa, foram usados para facilitar o quantitativo de documentos localizados durante cada busca efetuada. Sobre a temática proposta percebeu-se que durante as investidas, principalmente, sobre os vídeos tutoriais, foram localizados documentos em outras áreas do conhecimento, como por exemplo: robótica e ciências médicas, que dificultaram a seleção de trabalhos científicos que envolvessem experiências em torno do ensino.

Numa nova pesquisa realizada na mesma plataforma, com descritores diferentes, agora com as palavras-chave: “vídeo tutorial”, com refinamento seguindo as etapas: Tipo: mestrado e doutorado; Ano: 2016 a 2020; Grande área do conhecimento: Linguística, Letras e Artes, foram localizados 488 documentos divididos em 25 abas para pesquisa.

Com isso, diante dos 488 resultados encontrados foram localizadas: três dissertações (OLIVEIRA, 2020; CARVALHO, 2017; SUMIYA, 2017) e duas teses (MUSSIO, 2016; NEUENFELDT, 2020) com os mesmos critérios mencionados anteriormente.

As duas tentativas de pesquisa bem sucedidas nesse banco de dados deu-se devido aos diferentes interesses desta dissertação: ora perfazendo no campo das ferramentas/objetos de ensino tecnológico; ora no gênero multimodal atrelado ao vídeo tutorial, especificamente a videoaula tutorial. Ainda, devido ao refinamento da pesquisa nessa plataforma ser direcionado principalmente ao título das teses e dissertações, sem levar em consideração os significados e a diversidade de informações apresentadas no interior desses documentos, foram necessárias essas duas pesquisas.

Consolidando os resultados das duas pesquisas realizadas na plataforma de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram localizados seis trabalhos científicos: três dissertações e três teses.

Na pesquisa realizada no banco de dados do *Scientific Eletronic Library Online* (*SCIELO*), utilizou-se o descritor: vídeo tutorial. E os seguintes filtros disponibilizados pela biblioteca: Idioma: todos; Ano de publicação: 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020. Foram apresentados sete[12] resultados de periódicos no formato de artigo científico, na Língua Espanhola e Inglesa. Desse total, devido aos critérios de coesão com a temática abordada na atual dissertação, foram localizados/escolhidos para estudos dois artigos que tratam diretamente sobre práticas envolvendo os vídeos tutoriais.

O terceiro banco de dados pesquisado foi o Portal de Periódicos da CAPES/MEC. No ensejo, foram utilizados os seguintes critérios: Palavra-chave de busca: vídeo tutorial; Data de publicação: 2016 a 2020; Tipo de publicação: Periódicos

[12] Disponível em: https://search.scielo.org/?fb=&q=v%C3%ADdeo+tutorial&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Bla%5D%5B%5D=*&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2020&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2018&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2016&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2017 . Acesso: 11 set. 2021.

revisados por pares; Idioma: Português. Foram apresentados como resultados 227[13] documentos, dispostos em 23 guias.

Sobre esse banco de dados, destaca-se que em cada guia são mostradas as seguintes informações: autores, revista de publicação e breve resumo dos artigos. Após a verificação dessas guias, foi localizado/selecionado um artigo científico de 2019 em Língua Portuguesa.

Para facilitar a sistemática das informações localizadas nos documentos analisados, totalizando: três teses, três dissertações e três artigos científicos, que tratam de temáticas afins, foi organizado um quadro que descreve as informações gerais com: título da obra; autor(es); natureza; ano de publicação e Instituição, que pode ser visto no Apêndice B.

O primeiro documento analisado foi a tese em Ensino desenvolvida pelo pesquisador Adriano Edo Neuenfeldt (2020), pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), que tem como título: “Produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos (ODEAPS) nas Ciências Exatas: limites e possibilidades”. Esse estudo contou com a participação de 434 estudantes, e teve como objetivo investigar a produção de vídeos como Objetos de Ensino e Aprendizagem Potencialmente Significativos (ODEAPS) para intensificar as percepções quanto aos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática no Ensino Superior.

O pesquisador Neuenfeldt (2020) destaca em suas anotações iniciais o fato de os estudantes envolvidos na pesquisa estarem boa parte do tempo imergidos nas mídias digitais, com seus *smartphones*, *notebooks,* acessando aplicativos como *WhatsApp.* Diante dessa situação, o autor percebeu a necessidade de integrar o uso das tecnologias digitais ao contexto da sala de aula, enfatizando os papéis de estudantes e professores(as).

Um fato interessante destacado pelo autor é a visibilidade do papel do(a) professor(a) no acompanhamento e orientação nos estudos dos acadêmicos, que, de certa forma, diante dos depoimentos, foi considerado relevante. Ainda, a atenção do(a) professor(a) mediador(a) em perceber que o interesse dos envolvidos na

[13] Disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbGlid2ViL2FjdGlvbi9zZWFyY2guZG8/JnZpZD1DQVBFU19WMSZtb2RlPUFkdmFuY2Vk . Acesso: 20 set. 2021.

pesquisa foi maior em visitarem páginas que continham vídeos do que páginas com conteúdo estritamente escrito (texto).

A metodologia utilizada no estudo de Neuenfeldt (2020) partiu de uma abordagem qualitativa que se aproxima ao estudo de caso. Durante a coleta de dados foram utilizados como instrumentos de coleta: questionários, atividades em portifólio, apresentação de trabalhos, depoimentos, produção de vídeos e diário de campo. Essa variedade de elementos fez parte das etapas desenvolvidas pelo pesquisador.

Além disso, esse estudo contou com a análise de conteúdo baseada em Laurence Bardin, principalmente no que tange às categorizações levadas à aproximação da hermenêutica como forma de compreender as situações de descoberta científica.

No decorrer da fundamentação teórica, são reforçadas e entrecruzadas as ideias de renomados autores, como, por exemplo: Pierre Lévy e Lucia Santaella, que abordam características que envolvem a cibercultura e o ciberespaço. Noutro quesito, foram aproximadas as teorias sobre o uso das metodologias ativas, com base em José Manuel Moran Costas e Neusi Aparecida Berbel, bem como da teoria dos três momentos pedagógicos enfatizadas por Demétrio Delizoicov e José André Angotti, além de outros estudiosos.

A visibilidade dos vídeos que foram produzidos como objetos digital de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos foi baseada em trabalhos envolvendo os objetos de aprendizagem de David Wiley, Liane Tarouco e Juliana Braga, com o envolvimento dos fundamentos de significados baseados nos trabalhos de David Ausubel e de Marco A. Moreira e Neusa T. Massoni.

Adiante, durante o estudo foi proposto o *YouTube* como alternativa de espaço de compartilhamento e de reutilização dos materiais produzidos. A mediação pedagógica também foi outro ponto abordado na tese, que se estabeleceu entre os estudantes, o(a) professor(a) e as tecnologias digitais, reforçando, nesse processo, o papel do(a) professor(a) e a constância do repensar sobre sua prática.

O uso da fenomenologia e da hermenêutica como pano de fundo alinhou-se às categorizações para auxiliar na compreensão do pesquisador dos significados apresentados durante a análise dos resultados.

Durante esse estudo de Neuenfeldt (2020), é destacada a aproximação do pesquisador ora denominado(a) professor(a) mediador(a) entre os acadêmicos, para conhecer de perto as necessidades e barreiras enfrentadas pelos mesmos, visto que

o estudo se caracteriza como um modelo de proposta científica e tecnológica no Curso de Matemática.

Os principais resultados apontam para a produção de 147 vídeos como ODEAPS, instigando a estratégia de organização dos semestres em Unidades de Ensino e Aprendizagem (UEA), pois considera o espaço da sala de aula como ambiente criativo.

Os vídeos produzidos durante esse elaborado trabalho de Doutorado em Ensino de Neuenfeldt (2020) resultaram no alinhamento do trabalho em equipe, com resgate de conhecimentos prévios relacionados à Matemática. O apoio da hermenêutica e da aprendizagem significativa auxiliaram na interpretação das percepções dos estudantes, além de possibilitar conhecer alguns limites, como: o incentivo institucional, a necessidade de tempo e espaço para realização de atividades diferenciadas; desmistificação ligadas aos estudantes do que é certo ou errado, além das dificuldades que alguns possuem de utilizar as TDIC.

O segundo documento analisado foi a tese de Tatiane Chagas Lemos (2017), que tem como título: “Luz, câmera, mediação: a produção de audiovisual na formação de professores”. Observa-se inicialmente que esse estudo se propôs a pensar a experiência de produção audiovisual como uma experiência formadora a partir de novas situações de aprendizagem, mais criativas, que possibilitam a mudança no modo como os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho.

A estruturação de Lemos (2017) remonta às experiências adquiridas durante seu trabalho, principalmente no Laboratório de Recursos Audiovisuais (LABORAV), envolvendo-se com o cinema, a curta-metragem, ou seja, a arte através do vídeo, estimulando o pensamento por intermédio de imagens.

Para Lemos (2017, p. 17), “o professor não transmite saber, e, sim, um criar, de forma a estimular também o aluno”. E continua: “Mas para isso acontecer, não é tarefa fácil. Para suscitar a criatividade do aluno, o professor tem de resgatá-la em si mesmo, num constante aprendizado” (p. 17).

O cerne de suas reflexões refere que a produção audiovisual, assim como outra forma de aprender, é uma experiência criativa, singular e compartilhada, pensando o audiovisual como experiência estética, fora dos ideais padronizados, o que permite ampliar os desejos e criar novas possibilidades de produção (LEMOS, 2017).

Essa autora fundamenta-se em Jésus Martín-Barbero (1937-2021) e Walter Benjamin (1892-1940) para embasar suas vivências. Segundo Martín-Barbero, a crise da experiência moderna na contemporaneidade imprime uma nova comunicação, expressa sobretudo nas culturas juvenis, que não coadunam com a cultura escolar. Já em Walter Benjamin a fundamentação se faz importante porque ele afirma que a dificuldade do homem em compor suas próprias narrativas se dá em consequência da escassez e fragmentação da experiência do indivíduo moderno, e propõe pensar a experiência para se entender às mudanças culturais.

No decorrer da tese, Lemos (2017) utiliza-se de uma metodologia qualitativa, com aplicação de entrevistas semiestruturadas, fazendo uma análise de conteúdos baseada em Bardin. Ao final desse trabalho de Doutorado em Educação, a autora destaca provocações pertinentes aos sentidos gerados pela escola ao acolher novas perspectivas de se reinventar frente às múltiplas inovações tecnológicas, mostrando a importância de estabelecer uma relação crítica e criativa com esses novos aparatos.

O terceiro documento analisado no estado da arte foi a tese de Simone Cristina Mussio (2016), que tem como título: “Videoaulas de escrita/redação científica na internet: um estudo bakhtiniano”. O trabalho pretende se ancorar no aporte teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin, adentrar nesse universo *web-audiovisual*, com o intuito de compreender como se constituem as videoaulas de escrita/redação científica, tendo com vista a ascensão da *Web* 2.0, propiciando fartas possibilidades de interação em ambiente virtual.

Anota-se nessa tese também que as “videoaulas, ao se situarem agora na internet, podem ser compostas de variadas materialidades, possibilitando a confluência de diferentes esferas da atividade humana ligadas pelo uso da linguagem” (MUSSIO, 2016, p. 15), além de abordar a multiplicidade de linguagens, vozes e ideologias que ocorrem na construção de sentidos das videoaulas de escrita/redação científica inseridas no *YouTube*, e como tal dão sentido ao gênero digital.

A problemática envolvida nesse estudo de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa foi: diante das novas formas de circulação dos gêneros, tendo em vista o ciberespaço, pode-se conceber as videoaulas de escrita/redação científica veiculadas no *YouTube* como um “novo gênero” da contemporaneidade, de modo a denominá-las como videoaulas *youtubianas*?

Com uma abordagem metodológica qualitativa, a tese está dividida em oito capítulos que dão sustentabilidade à proposta de estudar a videoaula de

escrita/redação científica no *YouTube* como um novo gênero. A autora percebeu que a evolução dessa forma de se expressar tem uma relação clara com o conteúdo sócio histórico (MUSSIO, 2016).

No entendimento da autora, ao analisar essas videoaulas *youtubianas*, a intenção de promover o caráter comercial está presente neste tipo de gênero discursivo, além de informar os “alunos-usuários”. E, ainda, o seu caráter pedagógico é proporcionado através do *médium* no qual as videoaulas são produzidas, de modo a permitir novos tipos de letramentos em ambientes virtuais. Através das possibilidades geradas por este tipo de meio tecnológico, tem-se a “transmissão” de conteúdos acadêmico-científicos a um número vasto de destinatários (sejam eles estudantes, sejam professores) (MUSSIO, 2016).

Além disso, a possibilidade de variadas trajetórias de leituras neste espaço virtual, proporcionadas pelos “*hiperlinks* entre vídeos”, bem como a interação estabelecida entre professor-apresentador e aluno-usuário, por meio dos comentários do próprio *YouTube*, promovendo diálogos como: esclarecimento de dúvidas, sugestões, elogios, críticas etc. A tese de Mussio (2016) trouxe também reflexões sobre a questão dos letramentos na contemporaneidade.

O quarto documento pesquisado foi a dissertação de Aline Hitomi Sumiya (2017) intitulada: “O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de Francês como língua estrangeira por adolescentes”. O objetivo global dessa dissertação foi de estudar o ensino-aprendizagem do Francês como língua estrangeira por alunos adolescentes por meio da produção do gênero multimodal tutorial em vídeos, bem como verificar como os alunos desenvolveram as capacidades de linguagem por intermédio de uma sequência didática visando à produção desse gênero.

No decorrer da construção desse trabalho, Sumiya (2017) utilizou-se do quadro teórico metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD) para compreensão do agir humano por meio da linguagem e de seu consequente desenvolvimento. Assim, apoiou-se no modelo de análise textual do ISD para o estudo dos aspectos verbais presentes no gênero tutorial em vídeos.

Em seguida, como o gênero articula tanto os aspectos verbais como não verbais na sua construção de sentido, serviu-se do quadro da Semiótica Sociointeracional proposta por Áudria A. Leal que propõe a união do quadro de análise

do ISD com as categorias da gramática do design visual (GDV) desenvolvida por Kress e van Leeuwen.

Para obter o gênero como objeto de ensino, foi realizada uma análise textual, seguida de um modelo didático e, posteriormente, elaboração de uma sequência didática e aplicação em duas turmas de adolescentes.

Entre os documentos pesquisados no estado da arte, a dissertação de Sumiya (2017) destaca que o conceito do que é tutorial, surgiu como adaptação do gênero manual de instruções, anteriormente impresso, e foi se modificando de acordo com o contexto tecnológico vigente.

Outra informação importante apresentada no trabalho de Sumiya (2017) é o fato de o gênero exposição ter assimetria entre o orador ou expositor e seu auditório. O que antes era produzido por um “especialista” nos primeiros tutoriais, hoje, com os tutoriais em vídeo, passou a ser produzido por outras pessoas, não necessariamente *experts* sobre o assunto ensinado.

Os resultados da pesquisa de Mestrado em Língua e Literatura Francesa, de Sumiya (2017), mostraram que houve um desenvolvimento significativo das capacidades de linguagem dos alunos, embora o gênero seja complexo por articular tanto elementos verbais como não verbais. Ademais, o gênero permitiu a aprendizagem dos alunos no que diz respeito a outros saberes não previstos como resultados do estudo.

O quinto documento analisado foi o produto dissertativo de Nathalia Costa Alves de Carvalho (2017), com o título: “Produção de videoaulas para Cursos de Graduação a distância do consórcio CEDERJ: a perspectiva dos participantes”. Esse estudo buscou analisar o processo de produção de videoaulas do consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), analisando, principalmente, a visão dos(as) professores(as) participantes do processo.

As anotações dessa dissertação iniciam destacando a relevância da educação a distância como uma modalidade que se caracteriza, principalmente, pelo uso de tecnologias de informação e comunicação e pela separação física no espaço e/ou no tempo entre alunos e professores(as). Reforça, ainda, que hoje em dia, apesar de ser associada às tecnologias digitais e à internet, essa modalidade teve início muito antes do advento da internet (CARVALHO, 2017).

O fato de o processo de ensino e aprendizagem ocorrer independentemente da separação física transformou essa modalidade em uma grande aliada do Governo no

desenvolvimento de estratégias para promover a democratização do Ensino Superior no Brasil.

A dissertação salienta a relevância da videoaula como objeto de aprendizagem na plataforma *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) nos Cursos de Graduação da CEDERJ e argumenta com Simone Mussio e com Greicy e Fernando Spanhol de que a videoaula é um recurso audiovisual produzido para atingir objetivos específicos da aprendizagem. Carvalho (2017) ressalta ainda que as videoaulas trouxeram à tona a necessidade de capacitar frequentemente o(a) professor(a) para o uso das mesmas, a fim de promover sua adesão ao processo e uma maior conscientização quanto às potencialidades do recurso digital.

A metodologia caracterizou-se como estudo de caso etnográfico, com realização de entrevistas, observação e registro de interações. Também contou com o arcabouço teórico da Teoria da Atividade (TA) com base em *Yrjö Engeström*. Por esse caminho, os conceitos de TA permitiram à autora ter uma visão holística do contexto investigado, entendendo os conflitos que ocorrem entre os elementos do sistema de atividade produção de videoaulas e as mudanças que podem ser promovidas por esses conflitos (CARVALHO, 2017).

Com base na TA, a atividade humana caracteriza-se por ser um conjunto de ações motivadas por desejos e necessidades que resultam em transformações, tanto do sujeito quando do mundo onde ele está inserido. E essas ações são sempre “multimediadas” por artefatos (instrumentos, signos, linguagem), sujeitas às regras definidas pela comunidade e organizadas de acordo com a divisão de trabalho na comunidade (tarefas, papéis, procedimentos de comunicação). Para se compreender o ser humano e as entidades sociais, deve-se conhecer as atividades em que estão inseridos, menciona a pesquisadora.

Além disso, a pesquisa no Mestrado em Linguística Aplicada realizada por Carvalho (2017) aborda o potencial das videoaulas na disseminação de conteúdos relevantes; e democratização do acesso à educação. Mostra que é imprescindível o investimento em capacitações e formação continuada dos(as) professores(as) que precisam entender melhor como funcionam esses recursos.

O trabalho defende também a ideia de que é preciso compreender que nem sempre a dinâmica da sala de aula poderá ser reproduzida nesses tipos de recursos, mas que isso não é um problema; pelo contrário, isso deve levar os profissionais que atuam na educação a distância à reflexão de como as práticas têm sido conduzidas e

de como os recursos que serão disponibilizados aos estudantes têm sido planejados (CARVALHO, 2017).

O sexto estudo retrata as principais informações da dissertação de Luma Dittrich de Oliveira (2020), que tem como título: “O gênero videoaula: deslocamentos e manutenções na cibercultura”, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

O delineamento do objetivo geral desse estudo pautou-se em examinar o gênero videoaula a partir de textos que os materializam, vistos e analisados como enunciados sócio-historicamente situados na cibercultura, mais especificamente no *YouTube*. Utiliza-se de metodologia qualitativa e interpretativista, com sustentação teórica nos escritos do Círculo de Bakhtin e na cibercultura, com contribuições de autores como Francisco Rüdiger, que endossam as transformações nas relações sociais que medeiam a produção e circulação da videoaula na contemporaneidade (OLIVEIRA, 2020).

A autora destaca que o interesse pela investigação do gênero videoaula no *YouTube* surgiu porque, em 2019, em uma conferência do *YouTube Edu*, foi divulgado o dado de que um bilhão de vídeos educativos são vistos todos os dias ao redor do mundo.

Uma das percepções referidas pela autora envolve a situação de interação da videoaula *online* produzida no *Youtube* e os papéis entre professor(a) e aluno que são ressignificados pelo desencaixe espaço-temporal que relativamente estabilizam um novo cronotopo[14], também em virtude do borramento da esfera, que não é mais estritamente educacional. Tal desencaixe nas relações sociais tradicionais, para Giddens citado por Oliveira (2020, p. 99), “radicaliza e globaliza traços institucionais preestabelecidos da modernidade e atua na transformação do conteúdo e da natureza da vida social cotidiana”.

Observa-se que o entrelaçamento de diferentes finalidades discursivas convergindo para um todo, que não é uma videoaula como a EaD o faz na educação formal. As projeções estilístico-composicionais cristalizadas na videoaula produzida no *Youtube* remetem a linguagens e escolhas discursivas de outros gêneros mescladas às demandas e características da plataforma (OLIVEIRA, 2020).

[14] Refere-se à “unidade de espaço e tempo puros” (ABBAGNANO, 2007, p. 224).

As conclusões que Oliveira (2020) refere são: a cibercultura cria lugares fronteiriços. A não-determinação espaço-temporal gera outros desencaixes que resultam em hibridizações das mais variadas formas. Com isso, entende que a videoaula *online* nativa do *YouTube* ou videoaula "*youtubiana*" não se caracteriza como um novo gênero de discurso próprio, perfazendo a hibridização de outras esferas, outros gêneros e outros discursos, em um cronotopo que é genuinamente digital e contemporâneo.

A autora reforça ainda que "a definição que melhor representa o universo fronteiriço que esse gênero materializa é a de vídeo educacional/educativo ou vídeo de conteúdo educacional/educativo, já utilizada no meio digital" (OLIVEIRA, 2020, p. 128).

O sétimo estudo advém de um artigo científico em Língua Espanhola, de Ernesto Roque Rodríguez (2020), sob o título: "*Tutoriales de YouTube como estratégia de aprendizaje no formal en estudiantes universitários"*, publicado pela *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, no *Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C. (CENID).*

O estudo desenvolvido por Roque Rodríguez (2020) teve como objetivo conhecer e analisar as razões do uso dos tutoriais de *YouTube* como estratégia de aprendizagem na formação de estudantes universitários. Tratou-se de um estudo quali-quantitativo, que contou com 141 estudantes que realizaram uma entrevista em grupo.

O autor inicia suas reflexões destacando que as grandes transformações desencadeadas pela virtualidade em todas as áreas e o rápido acesso à informação e conhecimento vem provocando nas novas gerações, conforme Bauman (*apud* ROQUE RODRÍGUEZ, 2020), a síndrome da impaciência.

Ressalta que os jovens considerados da geração *millennials* são nativos digitais, conforme Prensky, citado por Roque Rodríguez (2020), e estão constantemente conectados com seus pares, e passam horas comunicando-se através de seus dispositivos tecnológicos com seus amigos; contudo, desconhecem o uso educativo desses recursos.

Adiante, o pesquisador ressalta as diferenças entre as aprendizagens informais e formais, destacando algumas características, entre elas: na aprendizagem informal os ensinamentos são superficiais, advindos das experiências diárias, da influência da família, vizinhos, companheiros de trabalho e meios informativos. Já na formal, os

ensinamentos possuem uma estrutura hierárquica, de caráter oficial, com regras e credenciado com professores(as) formados(as).

Os vídeos tutoriais possuem uma função bem clara, segundo Rodenas (*apud* ROQUE RODRÍGUEZ, 2020), que funcionam como uma ferramenta que mostra o passo a passo dos procedimentos que seguem para elaboração de uma atividade, que pode facilitar a compreensão dos conteúdos mais difíceis. Além disso, por estar disponível a qualquer momento, pode-se recorrer a ela quantas vezes seja necessário. Hoje em dia os vídeos tutoriais têm se convertido em um dos melhores recursos educativos, independentemente da especialidade em que são empregados.

Os resultados da pesquisa demonstram que os estudantes fazem uso significativo dos tutoriais encontrados no *YouTube* para complementar seus conhecimentos como uma estratégia de aprendizagem autodidata.

O artigo de Roque Rodríguez (2020) conclui que os vídeos tutoriais presentes no *YouTube* são convertidos em ferramentas de aprendizagem autônoma promovendo um pensamento reflexivo nos estudantes universitários que participaram do estudo. De fato, os estudantes veem o uso desses recursos como um complemento e apoio a suas atividades acadêmicas. Por fim, não se pode pensar que esse apoio tecnológico possa substituir os(as) professores(as) ou os livros recomendados. Devem ser entendidos como ferramentas digitais que objetivam enriquecer o leque de estímulos à criatividade e à postura crítica.

O oitavo material bibliográfico utilizado foi um artigo científico intitulado "*Los vídeos educativos como herramienta disruptiva para apoyar el processo de aprendizaje de algoritmos de resta y multiplicación em estudiantes de segundo grado de primaria"*, de Angélica María Velasco Guardias, Susana Montiel Bautista e Susana Ramírez García, publicado no ano de 2018, pela *Revista* Educación, da *Universidad de Costa Rica.*

Para Velasco Guardias, Montiel Bautista e Ramírez García (2018), o artigo teve como objetivo geral investigar a implementação do uso de vídeos tutoriais como recurso educacional para fortalecer o processo de ensino de subtração e multiplicação nas crianças do Ensino Fundamental menor (comparável aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na educação brasileira) com dificuldades de aprendizagem sobre esses assuntos.

Foram evidenciados alguns efeitos com a reprodução dos vídeos, com destaque para a melhoria da atenção e concentração, bem como o fortalecimento da

confiança na execução de exercícios. O crescimento das habilidades se viu diretamente relacionado com a quantidade de vezes que foram reproduzidos os vídeos, no entendimento das autoras.

Pontualmente foi estudado pelas autoras a resolução de problemas matemáticos com algoritmo de subtração e multiplicação por um número. Esse trabalho foi desenvolvido em uma escola para meninos em Bogotá, Colômbia, num grupo de 24 estudantes, dentre estes, cinco com dificuldades de aprendizagem. A metodologia utilizada foi a quantitativa de caráter experimental, tendo como grupo de controle a população já mencionada. Ressalta-se que essa escola tem uma pedagogia ativa, na qual se permite a liberdade de escolha do componente curricular e o uso da tecnologia mais adequada. Diante disso, os vídeos ajudam a consolidar conhecimentos graças aos estímulos audiovisuais, além de serem importantes na redução da lacuna digital que existe entre o mundo da escola e a percepção das crianças.

Os principais resultados desse estudo foram: a população de crianças com transtorno de déficit de atenção (TDAH) e dislexia, que podem estar acompanhados de discalculia, se viu beneficiada ao observar os vídeos; enquanto os que não apresentavam dificuldades de aprendizagem se empenharam como forma de estudo e consulta. Esse projeto demonstra que o uso dos vídeos na educação ajuda as crianças com dificuldades cognitivas e apoia o processo de estudo daquelas que não apresentam dificuldade (VELASCO GUARDIAS; MONTIEL BAUTISTA; RAMÍREZ GARCÍA, 2018).

O nono estudo selecionado foi um artigo com o seguinte título: “A produção de vídeos tutoriais como recurso didático: uma experiência com alunos do Ensino Médio integrado no componente curricular Desenho”, desenvolvido por Thiago Luiz de Oliveira Gomes Martins e Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, publicado em 2019 na Revista *Principia* do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Esse artigo faz parte da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e teve como objetivo problematizar a produção de vídeos tutoriais, como recurso didático-pedagógico, no componente curricular Desenho, em uma turma de um curso técnico de nível médio.

A metodologia selecionada para o estudo foi de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação, baseada no componente curricular Desenho na 1ª Série do Curso Técnico em Agropecuária de nível médio. A investigação aborda duas problemáticas

principais: a primeira refere-se à carência de recursos e materiais didáticos orientados para a EPT, e a segunda aborda as dificuldades de utilização de instrumentos de desenho técnico manual e de execução (MARTINS; CAVALCANTI, 2019).

Com isso, os procedimentos metodológicos estruturaram-se em três etapas: produção dos vídeos tutoriais; análise do processo de produção dos vídeos tutoriais; e análise da intervenção. Adiante, após a realização dessas etapas, observou-se com base nos resultados que foi possível "refletir/perceber novas possibilidades e linguagens que ainda não eram trabalhadas no contexto do componente curricular Desenho em nossa prática pedagógica, por meio da produção de vídeos tutoriais autorais" (MARTINS; CAVALCANTI, 2019, p.42).

As contribuições no decorrer deste item do estado da arte corroboram com o que Ferreira (2002) apresenta como sendo o momento da pesquisa desafiador, pois mapeia e discute uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares; e de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações, teses, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Para consolidar algumas informações ligadas à pesquisa no Estado da Arte, foi gerado o Quadro 5 que representa a contribuição de cada autor para a teorização do objeto de ensino.

Quadro 5 – Pesquisas e contribuições para a teorização do objeto de ensino no Estado da Arte

Pesquisa/Pesquisadores (as)	**Contribuições**
Neuenfeldt (2020)	Vídeos como Objetos Digitais de Ensino e de Aprendizagem Potencialmente significativo (ODEAPS).
	Exemplificando a Hermenêutica na pesquisa.
Lemos (2017)	A arte através do vídeo
Mussio (2016)	Materialidades das videoaulas e suas semioses
	Letramento na contemporaneidade
Sumiya (2017)	O gênero multimodal tutorial
Carvalho (2017)	Processos de produção de videoaulas
	Experiências na educação a distância

Oliveira (2020)	Abordagem do gênero videoaula
Roque Rodríguez (2020)	Abordagem dos vídeos tutoriais no YouTube
Velasco Guardias; Montiel Bautista e Ramírez García (2019)	Vídeo tutorial e inclusão
Martins e Cavalcanti (2019)	Possibilidades de linguagens através dos vídeos tutoriais

Fonte: Autor (2022)

No decorrer dos nove documentos analisados foram observados os seguintes pontos: os vídeos tutoriais são utilizados em multiáreas da educação formal e não formal; as videoaulas tutoriais são equivalentes aos vídeos tutoriais que expressam de forma direcionada, bipolar, um encaminhamento para os estudantes; esses objetos de ensino são largamente visualizados nas plataformas multimídias, como *YouTube*.

Foram observados alguns pontos que aprimoraram a coerência e amplitude do referencial teórico, com destaque para as seguintes contribuições: atuam como potentes ODEAPS, amplificando o campo das artes, materialidades e semioses envolvendo o ensino; funcionam como meio para o letramento científico na contemporaneidade.

Além disso, o gênero tutorial perpassa por processos que podem ser experimentados a qualquer momento pelos estudantes, e são largamente visualizados em plataformas de vídeo, como o YouTube.

Por fim, destaca-se que o Estado da Arte compromete-se com o referencial teórico deste estudo, dando ênfase nas pesquisas recentes sobre a temática abordada na dissertação. Principalmente, nas circunstâncias de usabilidade dos vídeos, videoaulas e videoaulas tutoriais como objetos digitais de ensino, mostrando a aplicabilidade nos diversos espaços de ensino.

3 TRILHA DA PESQUISA

A trilha da pesquisa é o caminho percorrido que leva ao local onde são organizadas as principais informações sobre a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Por isso, a seguir serão destacados os seguintes tópicos que nortearam o rumo da investigação dissertativa: caracterização da pesquisa; *lócus* da pesquisa; momentos da coleta de dados e público envolvido no estudo: o início do percurso; análise dos dados; aproximação com as percepções fenomenológica e hermenêutica e as condutas éticas do estudo.

3.1 Caracterização da pesquisa

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, por ter se preocupado com o aprofundamento da compreensão de determinado grupo social, cujo “objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32).

Atrelado a isso, Minayo (2001) destaca que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, os processos de interação entre os indivíduos envolvendo contextos específicos, nos quais as pessoas vivem, trabalham e estudam auxiliam no entendimento dos ambientes histórico e cultural, principalmente quando se trata de perceber a utilização dos objetos digitais no contexto educacional. Por esse motivo, a intenção do pesquisador é buscar sentido dos significados que as pessoas atribuem

ao mundo (CRESWELL, 2021), com ênfase na utilização de técnicas envolvendo as TDIC no ambiente educacional.

Sobre os procedimentos técnicos que envolveram o arcabouço de informações presentes neste estudo – pesquisa bibliográfica, questionário, entrevista, dentre outros recursos a serem detalhados na sequência deste capítulo – as observações[15] partiram dos significados atribuídos de um determinado público imergido na busca em campo (BOGDAN; BIKLEN, 2003; CHEMIN, 2022), com ênfase nas TDIC, especificamente as videoaulas tutoriais.

3.2 *Lócus* da pesquisa

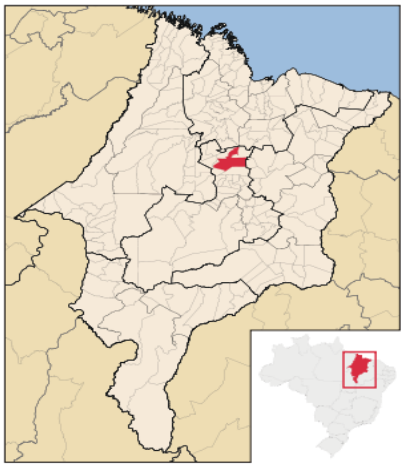
A pesquisa ocorreu de forma virtual com acadêmicos dos Cursos de Licenciatura a distância no Campus UEMA/Bacabal[16], localizado em Bacabal, no Estado do Maranhão, além de contar com alguns professores(as) formadores(as) que participaram de forma virtual diretamente ligados aos componentes curriculares dos Cursos de Licenciatura EaD dessa modalidade de ensino. A seleção dos participantes levou em consideração os profissionais que estavam com componentes curriculares ativos nos Cursos de Licenciatura citados.

Destaque do *lócus* para o município de Bacabal que está localizado a cerca de 260 km de São Luís – capital do Estado do Maranhão, que possui as seguintes coordenadas geográficas: 4°13’30’’S, 44°46’48’’W. A população estimada no município para 2021, segundo o IBGE, era de aproximadamente 104.790 habitantes e área territorial de 1.683 km² (MARANHÃO, 2021).

[15] Ressalta-se que as observações que ocorreram durante a realização da pesquisa sobrevieram diante dos seguimentos: durante o período de trabalho como professor mediador por parte do pesquisador que motivaram o aprofundamento e compreensão das videoaulas tutoriais. Além disso, durante o diálogo que ocorreram nas entrevistas virtuais que foram gravadas com os (as) professores (as) formadores (as) funcionaram como campo de observações que compuseram os resultados da pesquisa.

[16] Foi fundado em 17 de abril de 1990, como Unidade de Estudos Superiores de Bacabal (UESB). E seu primeiro vestibular ocorreu no mês de julho daquele ano. Em 1994, com a estruturação do projeto pedagógico e melhorias em sua estrutura, passou a ser considerado Centro de Estudos Superiores de Bacabal (CESB). Em 2015, obteve nova reforma e construção de departamentos, biblioteca, aprimoramento do servidor de internet e atualização de seus planos de curso. Atualmente é considerado Campus UEMA/Bacabal (UEMA, Institucional, 2022).

Figura 1 – Destaque para o mapa de Bacabal



Fonte: Adaptado pelo autor (2022) com base em Google Imagens.

Sobre as origens do município de Bacabal, em 1920 essa região adquiriu a categoria de Vila. O topônimo originou-se da grande quantidade de bacabas[17] que existiam na região. A Vila foi elevada à categoria de cidade em 1938 (SOARES, 2018).

O município é reconhecido como a “Princesinha do Mearim”, pois é banhado pelo Rio Mearim e fica posicionado na Mesorregião Central do Estado do Maranhão. A principal renda dos munícipes é na área de serviços, seguida do trabalho com a Administração Pública, indústria e agropecuária.

Nesse contexto, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por meio do Campus Bacabal, com seus 32 anos de existência vem transformando a realidade de vários municípios da região, oferecendo cursos com o intuito de ampliar e popularizar o Ensino Superior. A Figura 2 representa a fachada do Campus Bacabal/UEMA.

Figura 2 – Imagem da Fachada do Campus Bacabal/UEMA

Fonte: Autor (2021).

[17] Uma espécie de palmeira nativa da região: *Oenocarpus bacaba Mart.*

Segundo o Boletim de Autoavaliação Institucional referente ao ano de 2019 (UEMA, 2019), o Campus Bacabal possui 14 cursos na modalidade presencial, perfazendo as áreas de Licenciatura e Bacharelado, e sete cursos na modalidade a distância, apoiados pelo Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet), nas áreas de Licenciatura e Tecnólogo Superior.

Durante a realização desta pesquisa, o Campus possuía cinco Cursos Superiores na área de Licenciatura na modalidade a distância: Filosofia, Física, Geografia, Música e Pedagogia. Esses Cursos Superiores EaD são o *lócus* da pesquisa, pelo fato de o público envolvido estar diretamente ligado à metodologia de ensino e aprendizagem nessa modalidade educacional.

3.3 Momentos da coleta de dados e público envolvido no estudo: o início do percurso

A pesquisa contou com a participação de dez acadêmicos dos Cursos de Licenciatura EaD no Campus Bacabal, bem como de seis professores(as) formadores(as) ligados diretamente à produção de materiais digitais para esses licenciandos.

Inicialmente os acadêmicos participantes da pesquisa responderam a um questionário misto[18] produzido no *Google Forms* e compartilhado pelo aplicativo *WhatsApp*, que funcionou como objeto interativo, com os devidos cuidados éticos, para preservação da identidade e dos profissionais envolvidos.

A escolha do questionário como técnica de coleta de dados para esse público ocorreu pelo fato de ser um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas que podem ser respondidas por escrito pelos informantes, sem a presença do pesquisador. Com isso, são levantadas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; CHEMIN, 2022).

Sobre esse público, alguns acadêmicos que responderam às questões estavam entre o quinto e o oitavo período do Curso, e alguns haviam até apresentado seus trabalhos de conclusão de curso (TCC). Dessa forma, participaram dessa etapa licenciandos dos Cursos de Filosofia, Música, Geografia, Pedagogia e Física.

[18] Apêndice C – Questionário destinado aos acadêmicos participantes da pesquisa.

As questões disponibilizadas para os acadêmicos foram propostas com base no reconhecimento das práticas de ensino, utilizadas pelos(as) professores(as) formadores(as). Foi solicitado para que os estudantes citassem alguns objetos de ensino de uso comum e, ainda, sobre a forma como estudam a distância. Somado a isso, foi questionado se os(as) professores(as) formadores(as) utilizam as videoaulas no formato de tutorial, no âmbito da produção, reprodução e indicação.

A seguir estão algumas questões propostas durante a aplicação do questionário eletrônico: “Q1. Durante as aulas dos professores formadores (conteudista) pelo AVA, como você descreve as práticas de ensino realizadas por esses profissionais?”; “Q2. Sobre a pergunta anterior: você consegue citar algumas ferramentas/ objetos de ensino utilizados pelos professores formadores?”; “Q3. Após as aulas ministradas e postadas no AVA, como você se organiza para estudar e quais técnicas você aponta como vantajosas durante sua aprendizagem?”.

Além dessas questões foi perguntado ainda: “Q4. Os professores formadores produzem ou recomendam videoaulas tutoriais para orientar seus estudos?”; “Q5. O que você sugeriria para que o ensino realizado pelos professores formadores pudesse alcançar resultados mais positivos para sua aprendizagem?”; “Q6. Você já assistiu a alguma videoaula tutorial? Em caso positivo, você poderia citar o conteúdo?”; e “Q7. Os professores formadores produzem ou recomendam videoaulas tutoriais para orientar seus estudos?”.

Concomitante a essa etapa, seis professores(as) formadores(as) foram entrevistados(as) de forma virtual, pelo *Google Meet*. Para isso, foi utilizado um roteiro com uma breve apresentação do pesquisador; o título e objetivos da pesquisa destacando a relevância da função do(a) professor(a) formador(a), além de prestar outros informes, como: orientações para o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que ocorreu através de um *link* compartilhado durante cada entrevista[19].

A escolha da entrevista como instrumento de coleta para o público de docentes formadores ocorreu pelo fato de oportunizar um diálogo dirigido, com o intuito de buscar conhecer as práticas de ensino envolvidas sob o uso de alguns objetos digitais de ensino.

[19] Apêndice D – Roteiro de perguntas destinado aos professores formadores EaD.

Para organizar essa etapa foi utilizada uma apresentação de slides pelo *Microsoft Power Point,* com cinco perguntas geradoras direcionadas aos docentes formadores tratando diretamente sobre a experiência de trabalho, as tecnologias digitais de ensino e o ensino envolvido nas videoaulas no formato tutorial.

As entrevistas aconteceram com um tom descontraído como se fosse numa conversa informal, sendo gravadas em todo o momento – com autorização prévia dos entrevistados, pelo *software ApowerRec*, totalizando 1h34min44s de gravação em vídeo e áudio.

Durante cada entrevista que seguiu um roteiro estruturado, foram realizadas as seguintes perguntas: “Q1. Quais são os principais objetos de ensino digitais utilizados para compor sua atuação como professor formador?”; “Q2. Você recomenda vídeos para complementar os estudos dos acadêmicos de Cursos de Licenciatura EaD?”; Q3. Durante seu planejamento, como você utiliza as videoaulas?”; “Q4. Sobre as videoaulas tutoriais: você conhece esse formato de vídeo? Em caso positivo, informe pelo menos uma prática envolvendo essa ferramenta de ensino.”; “Q5. As videoaulas tutoriais transpassam os manuais de instruções antigamente conhecidos. Dito isso, você consegue descrever alguma atividade que pode ser desenvolvida para facilitar seu trabalho como professor formador?”. As entrevistas ocorreram no mês de abril de 2022.

Após aplicação dos questionários e feitas as entrevistas com o público alvo do estudo, passa-se então para o segundo momento da pesquisa, que ocorreu a partir da sistematização de tudo o que foi registrado: a consolidação das respostas dos questionários advindos do *Google Forms*; e as entrevistas que foram transcritas tentando destacar com o máximo de exatidão a linguagem e metalinguagem imbuída dentro das respostas dos(as) professores(as) formadores(as), para posterior análise desses dados.

Os dados coletados foram sistematizados em planilhas no aplicativo *Microsoft Excel*, com o registro das perguntas e respostas para o preparo das etapas da análise de conteúdo com base em Bardin (2016). Adiante com mais detalhes é descrita essa etapa.

3.4 Análise dos dados

Na interpretação dos dados, foi adotada uma aproximação do procedimento técnico da análise de conteúdo, sob os subsídios de Bardin (2016) para a condução da pesquisa, com vista a atender, classificar e gerar novos conhecimentos. Didaticamente, a análise dos dados pode ser sintetizada em três principais etapas, a saber: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados: inferências e interpretação.

No momento da pré-análise os temas que se repetem com muita frequência são recortados do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados (CÂMARA, 2013).

Na sequência, a exploração do material é o início da categorização que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. Desse modo, "num momento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo" (CÂMARA, 2013, p. 186).

O tratamento dos resultados partiu das inferências e interpretações que foram apresentadas nas respostas coletadas pelos questionários digitais e na transcrição das entrevistas. Por fim, foram geradas categorias emergentes, com o intuito de apresentar uma variedade de pontos de vista sobre o objeto de estudo para buscar compreender como se dá o ensino por meio das videoaulas no formato tutorial.

3.5 Aproximação às percepções fenomenológica e hermenêutica

O olhar fenomenológico dentro da metodologia deu foco nas análises realizadas por Edmund Husserl (1859-1938), que, segundo Triviños (1987), trata-se do estudo das essências da percepção que devem ser vistas de forma aprofundada, levando em consideração a *epoché*[20], que diz respeito à descrição do dado em toda sua pureza. Com isso, "a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma

[20] "[...] na filosofia contemporânea, com Husserl e a filosofia fenomenológica em geral, a *Epoché* tem finalidade diferente: a contemplação desinteressada, ou seja, uma atitude desvinculada de qualquer interesse natural ou psicológico na existência das coisas do mundo ou do próprio mundo na sua totalidade" (ABBAGNANO, 2007, p. 339).

especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente" (TRIVINÕS, 1987, p. 128).

Os fenômenos visualizados no decorrer dos resultados partem da compreensão e interação dos sujeitos sobre a realidade, sendo que esse fato é o ponto que emerge para que sejam descritas interpretações que possibilitam novas visões sobre aquilo que é conhecido.

O envolvimento da Hermenêutica, apontada na obra "Verdade e Método", de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), pode ser considerada como uma forma de reconfigurar a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada dos discursos dos sujeitos, de onde emanam sentidos (SIDI; CONTE, 2017).

Há um intermitente debate acerca da amplitude das ciências do espírito entre as ciências positivas. No entanto, cabe destacar que no presente estudo é adotada a interpretação hermenêutica pelo fato de imbuir sentidos ao conjunto das experiências do mundo (GADAMER, 1997), de valorização da perspectiva do outro, "no sentido de busca de múltiplas compreensões dos fenômenos" (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 80). Acentuando isso, Sidi e Conte (2017, p. 1945) defendem a ideia de que a "hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências".

Os sentidos das coisas atribuídos pelos indivíduos estão intrinsecamente ligados com seu ambiente social, cultural, comunicacional e espiritual. Por esse motivo, é que este estudo utilizou a visão fenomenológica hermenêutica, pois ela traz racionalidade, produção de conhecimento com base em um grupo que aponta características sobre um determinado objeto de estudo, que no caso é a compreensão do ensino pelas videoaulas tutoriais. A seguir são detalhadas as condutas éticas utilizadas durante a realização da pesquisa.

3.6 Condutas éticas

A pesquisa contou com a autorização dos pesquisados, por meio do Termo de Concordância da Instituição de Ensino Superior, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet), para realização da coleta de dados envolvendo os(as) acadêmicos(as) e professores(as)

formadores(as) na modalidade a distância desta Instituição. Além disso, também contou com a autorização da Coordenação Local do Campus Bacabal/UEMAnet para execução das etapas da pesquisa.

O público alvo envolvido na pesquisa ficou ciente sobre os objetivos, problema, implicações legais e impactos advindos deste estudo pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que mediante concordância foram assinados digitalmente – com o aceite.

A fim de preservar a identidade dos envolvidos, as respostas contidas no decorrer da análise e discussão dos resultados virão com a descrição de letra e numeral, por exemplo: **A1, A2**... para descrever a opinião dos acadêmicos 1 e 2 etc. E a representação **E1, E2**... para descrever a opinião dos (as) professores (as) formadores que foram chamados de entrevistados 1 e 2 etc. Além disso, as citações diretas das respostas dos questionários e entrevistas serão reproduzidas em letra itálica, para diferenciar de citações de autores de obras/fontes consultadas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As discussões apresentadas fazem parte da análise das respostas destacadas pelo público envolvido na pesquisa, a saber: dez acadêmicos de Cursos de Licenciatura a distância do UEMAnet, e seis professores(as) formadores(as) que atuam direcionando os componentes curriculares nesses Cursos.

São destacadas três categorias emergentes, a saber: percepções dos docentes sobre o ensino advindo das videoaulas tutoriais; a percepção das videoaulas tutoriais pelos acadêmicos; e as possibilidades das videoaulas tutoriais como objetos digitais de ensino.[21]

A seleção dessas categorias foram materializadas com base nos objetivos específicos da pesquisa, contando com aproximação à fenomenologia e hermenêutica baseadas no trabalho pedagógico realizado previamente por este pesquisador diante do uso das videoaulas tutoriais. Por conta disso, durante a produção das perguntas e seleção do público alvo foram surgindo hipóteses que provocaram uma série de questionamentos que abordam a compreensão de como este objeto pode ser útil no dia a dia das práticas de ensino desenvolvidas pelos(as) professores(as) formadores(as) e como os licenciandos visualizam a utilização desse objeto de ensino.

Ademais, os objetivos da pesquisa geraram perguntas com consistência para buscar compreender o ensino desenvolvido pelas videoaulas tutoriais por professores(as) formadores(as) especificamente nos Cursos de Licenciatura EaD, tendo como rumo estes pontos: analisar percepções das práticas de ensino

[21] No decorrer da análise e discussão dos resultados será utilizada a expressão “objeto digital de ensino” em vez de “ferramentas digitais de ensino”, pelo fato da primeira tratar de elementos formantes (DI FELICE; LEMOS, 2015, p. 12). Salvo nas respostas apresentadas pelos entrevistados, nas quais não foram realizadas essas modificações, visto que a forma de se expressar dos mesmos faz parte das vivências e fenômenos que os circundam.

desenvolvidas por esses(as) professores(as) formadores(as) por intermédio de videoaulas tutoriais, levando em consideração o entendimento dos acadêmicos sobre o objeto de ensino em estudo, a fim de investigar possíveis características do processo de ensino advindo do uso dessas videoaulas tutoriais pelos docentes.

Cabe anotar, ainda, que docentes formadores no âmbito da EaD foram selecionados pelo fato de terem o primeiro contato com a confecção do material didático que porventura será direcionado aos Cursos de Licenciatura, e, por esse motivo, o aprofundamento do objeto de ensino ora tratado possibilita ampliar o leque de aprendizagem direcionado aos estudantes desses Cursos.

Destaca-se que o foco da análise de dados desta dissertação é o ensino. Todavia, existe uma relação intrínseca entre ensino e aprendizagem que aproximam-se dos resultados obtidos.

A seguir, serão traçadas as características de cada categoria que irão abordar questões teórico-metodológicas que emergiram sobre como se dá o ensino das videoaulas tutoriais mediante a utilização pelo público envolvido na pesquisa.

4.1 Percepções dos docentes sobre o ensino advindo das videoaulas tutoriais

O desenvolvimento das categorias vem subsidiar o objetivo geral do estudo. Para isso, a primeira categoria destaca reflexões sobre o arcabouço planejado por esse objetivo, e conta com a participação de professores(as) formadores(as) e os caminhos utilizados por esse público durante a realização do seu trabalho dentro da modalidade de ensino a distância.

As ideias lançadas nessa categoria evidenciam a presença da equipe multiprofissional durante a realização do planejamento e a variedade de objetos digitais de ensino disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), bem como a ocorrência das videoaulas como principal objeto digital de ensino utilizada no ambiente, seguindo algumas características peculiares advindas do seu uso.

Durante a realização das entrevistas, os(as) professores(as) formadores(as) demonstraram conhecer suas atribuições como profissionais da educação a distância, que se responsabilizam pela elaboração do material didático a ser disponibilizado nos cursos EaD (ALTMICKS, 2019), e que aliado a esse trabalho existe uma equipe multiprofissional que os orienta, dando suporte tecnológico durante o planejamento de suas aulas. Isso pode ser visto no seguinte depoimento:

> *O planejamento no Curso de Pedagogia e nos outros cursos também são feitos com apoio do designer educacional que faz parte de uma equipe, que acompanha todo esse processo de planejamento. Então, temos acesso a todo repositório que o curso possui – desde fascículo, aulas e videoaulas. Durante todo esse processo, primeiramente o designer disponibiliza todo esse repositório para que a gente possa verificar o que a gente vai utilizar para poder fazer esse trabalho de planejamento. Então, a gente ver todos os vídeos que estão gravados, e aí, depois podemos pensar em gravar novos vídeos para deixar o vídeo mais atualizado em relação aos que foram gravados antes (ENTREVISTADO **3**).*

Percebe-se que as videoaulas, os fascículos e demais materiais de apoio fazem parte dos objetos digitais de ensino presentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e que, de certa forma, são atualizados quando necessário pelos(as) professores(as) formadores(as). A equipe multiprofissional, com destaque para o trabalho do designer educacional – como bem falado pelo Entrevistado **3** – deve estabelecer envolvimento desde o processo de planejamento dos componentes curriculares nos Cursos de Licenciatura por parte dos(as) professores(as) formadores(as) até a produção dos materiais digitais que serão selecionados e/ou produzidos, para em seguida serem disponibilizados no AVA.

O Entrevistado **3** ressalta também a participação dos tutores, como membro da equipe, quando é questionado sobre: “Quais são as principais ferramentas de ensino digitais utilizadas para compor sua atuação como professor (a) formador (a)?

> *Certo. Então a gente utiliza algumas ferramentas. Primeiro, o Curso é no Ambiente Virtual de Aprendizagem, dentro do AVA temos várias possibilidades de trabalho. Antes do Ambiente Virtual a gente trabalha com processo de formação dos tutores também. Por isso, utilizamos as web conferências, os fóruns de discussão, as videoaulas tudo isso para formar o tutor. Então, inicialmente a gente forma o tutor e depois trabalhamos diretamente com o aluno (ENTREVISTADO **3**).*

Nesse quesito, o Entrevistado 3 além de citar o AVA como ferramenta que acopla objetos digitais, destaca, o “processo de formação dos tutores”, realizado pelas “web conferências, os fóruns de discussão, as videoaulas”, para em seguida direcionar seu trabalho aos estudantes.

Nessa passagem nota-se o trabalho do tutor a distância e presencial[22] que são chamados de professores(as) mediadores(as), pois dão suporte tanto aos(às)

[22] Os tutores a distância e presencial são professores especialistas que estão envolvidos diretamente com o progresso das aprendizagens dos licenciandos. Enquanto o tutor a distância trabalha predominantemente pelo AVA, estimulando e dando suporte aos licenciandos; os tutores presenciais atuam nos polos dando apoio técnico, auxiliam os estudantes a realizarem as atividades, tiram dúvidas e aplicam atividades avaliativas, como seminários nos componentes curriculares. Ambos os profissionais dão suporte ao trabalho do professor formador, pois acompanham de perto o desempenho dos licenciandos.

professores(as) formadores(as) quanto aos estudantes durante todo o andamento dos componentes curriculares.

Sobre os objetos digitais de ensino disponibilizadas no AVA, observou-se um destaque na ocorrência das falas dos entrevistados sobre as videoaulas[23] como o principal objeto digital de ensino utilizado. Contudo, sobressaem duas características sobre essa ocorrência: seu uso complementar aos estudos dos acadêmicos; e seu auxílio no intercâmbio de informações sensoriais. Conforme pode ser visto nas respostas dos entrevistados (**E1, E2, E3** e **E5**), que em seguida serão aprofundadas com algumas discussões:

> *. As aulas são utilizadas como complementação do E-book, para demonstrar algum aspecto prático que necessite de uma visualização melhor para complementar o E-book (ENTREVISTADO **1**).*
>
> *. [...] O vídeo, é como está dizendo, ele vai complementar (ENTREVISTADO **2**).*
>
> *. [...] A gente também 'linka' alguns vídeos que podem ser vistos no YouTube, a fim de complementar os conteúdos trabalhados (ENTREVISTADO **3**).*
>
> *. [...] Os vídeos são uma referência importante de conhecimento. Por exemplo: ver uma pessoa tocando, você coloca informações visuais, informações de interpretação musical, que aquilo ali é conhecimento. E a gente utiliza esses vídeos como forma de compartilhar o conhecimento. O vídeo vem como uma ferramenta importante para suprir essa necessidade de intercâmbio de informações sensoriais (ENTREVISTADO **5**).*

As videoaulas que fazem parte do rol de objetos digitais de ensino disponibilizadas no AVA funcionam como suporte ao trabalho dos(as) professores(as) formadores(as). Quando os entrevistados citam que os vídeos são complementares aos estudos dos acadêmicos, visualizam a variedade de opções que podem ser utilizadas pelos estudantes através da sala de aula virtual; os vídeos dão novos sentidos ao que é falado pelo(a) professor(a) (AZEVEDO, 2015). E para isso precisam ser minimamente conhecidos pelos acadêmicos, ou seja, mesmo diante da variedade de dispositivos de aprendizagem, é necessária a leitura do material de apoio (*E-books*, PDF) dispostos no ambiente, para em seguida serem amplificados pelos vídeos.

---

[23] Através do *software* da UNICAMP, que realiza uma constelação de atributos a variáveis em entrevistas, observamos nas falas dos entrevistados a presença de 04 ocorrências direcionadas às videoaulas como principal objeto digital de ensino utilizado durante a atuação do professor formador. Seguida dos *E-books* (03); Fórum de discussão (03); Textos digitalizados PDF (03), *Web* Conferências (02); Hipertexto (01), Vídeos no *YouTube* (01); *Wiki* (01). E em relação aos objetos digitais de ensino não disponibilizados pelo AVA, a ocorrência nas entrevistas foram as seguintes: *WhatsApp* (02) e *Microsoft Power Point* (02).

Além disso, as videoaulas funcionam como elemento prático, ou seja, dão praticidade –ilustração, simulação, produção, avaliação, integração/suporte de outras mídias (MORAN COSTAS, 1995), a algum tipo de exercício que não pode ser realizado somente pela leitura dos fascículos[24].

Outra característica encontrada durante a fala do Entrevistado **5**: *"[...] o vídeo vem como uma ferramenta importante para suprir essa necessidade de intercâmbio de informações sensoriais"*. Esse ponto é pertinente, visto que possibilita uma variedade multimodal sob a ótica desse objeto digital. Nesse sentido, o intercâmbio de informações sensoriais se constitui como recurso para criação de um universo de sentidos sobre um determinado elemento que se busca conhecer (BARTON; LEE, 2015). Por conta disso, no contexto educacional, esses elementos podem servir para que as pessoas possam interpretar de diferentes maneiras algo que estão aprendendo.

A autora Mussio (2016) reporta que por meio das videoaulas pode ocorrer um letramento pela multimodalidade que se amplia para o campo do vídeo, do som, do texto, da imagem, dos gestos, de inúmeras semioses que se aglomeram para a constituição de um letramento digital-acadêmico em materialidades áudio-verbo-visuais.

O letramento destacado por Mussio (2016) possibilitado pelas videoaulas funcionam como suporte daquilo que não ocorre na sala de aula virtual, que em um formato de ensino presencial é realizado pelos docentes, por exemplo, quando tocam, olham, modificam as posturas dos estudantes no momento em que estão aprendendo a tocar um instrumento. Apesar disso, esse objeto de ensino simula como nenhum outro a realidade que será vivenciada pelos estudantes.

Especificando as discussões para as respostas diretamente ligadas às videoaulas tutoriais, todos os entrevistados afirmaram que conhecem esse formato de vídeo e que, além de serem largamente utilizados no início dos Cursos para ambientação dos estudantes, também fazem uso para intensificar o ensino, principalmente durante a prática. Destacam-se algumas definições e características respondidas mediante a seguinte pergunta geradora: "Sobre as videoaulas tutoriais:

[24] O fascículo pode ser entendido como um conjunto de textos digitais que são organizados em um livro digital (*E-book*), ou arquivos em PDF (com livros digitalizados), e até mesmo artigos disponibilizados no AVA que são recomendados pelos docentes com suporte da equipe multiprofissional.

você conhece esse formato de vídeo? Em caso positivo, informe pelo menos uma prática envolvendo essa ferramenta de ensino". Seguem algumas respostas:

> *Conheço e faço isso nas minhas videoaulas. Quando dou uma disciplina mais prática, que precisa de cálculo, as minhas videoaulas são nesse formato. Um formato de fazer passo a passo, de ensinar o aluno passo a passo, de como ele irá fazer algo e também deixando em aberto para que ele possa caminhar sozinho. Eu também não entrego tudo 'mastigado' para o aluno. Ele vai apontando o caminho que ele possa seguir na disciplina (ENTREVISTADO **4**).*
>
> *. As videoaulas tutoriais que entendo são aquelas videoaulas feitas para você passar um tipo de conhecimento, habilidade, trabalhar com os estudantes e estimular eles a trabalhar. Então, essa de piano foi bem ilustrativa, que foi a que eu utilizei de fato! Teve uma videoaula para apresentar isso para eles, mostrando a postura, dedilhado, colocando um exemplo musical, uma pequena frase musical para dar o conceito de dedilhado. Porque na partitura a gente anota o dedo que você vai tocar tal nota, para orientar eles a trabalhar o corpo junto com a interpretação (ENTREVISTADO **5**).*

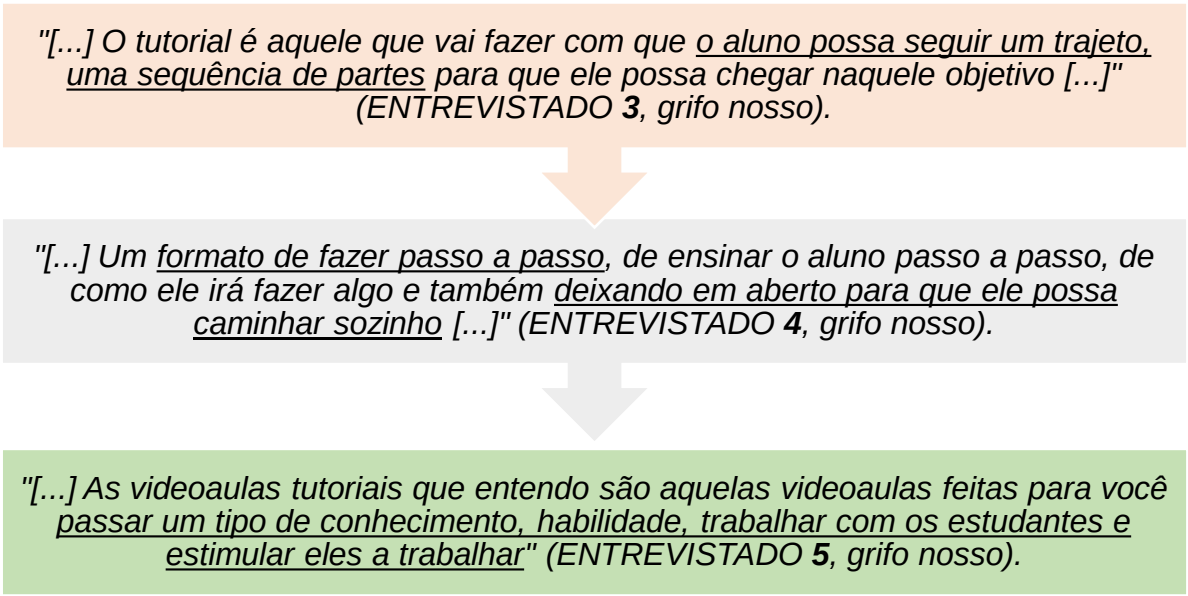
Diante das respostas apresentadas pelos entrevistados **E4** e **E5** pode-se perceber algumas características em suas falas: a primeira característica é que ambos atuam em campos diferentes das Licenciaturas, e isso é algo notório, principalmente quando cada um demonstra por meio de suas vivências a utilização das videoaulas no formato tutorial e a variedade de práticas utilizadas.

Destaca-se também que este objeto de ensino costuma ser apresentado como ilustração, que porventura poderá ser desenvolvido pelos acadêmicos. Isso não limita seu uso apenas a algo pragmático. Como destaca **E4**, os acadêmicos são instigados a traçarem caminhos, e estes podem direcionar seu aprendizado numa caminhada autônoma durante a *práxis*.

Nota-se, conforme destaca **E5**, que o acompanhamento realizado pelos docentes durante o encaminhamento de algumas videoaulas tutoriais podem ser potentes fontes de subsunçores que serão adaptados pelos estudantes, a fim de produzirem sua forma individual de aprendizagem, sendo aperfeiçoado no decorrer do percurso.

Utilizando excertos das falas de três entrevistados (**E3, E4, E5**), será observada uma tentativa de construção de um conceito que descreve as videoaulas tutoriais, conforme a Figura 3:

Figura 3 – Excertos advindos das falas dos entrevistados E3, E4 e E5



Fonte: Adaptado pelo Autor (2022) com base nas respostas dos entrevistados E3, E4 e E5.

Com base nos excertos das falas dos entrevistados (**E3, E4** e **E5**) pode-se perceber características advindas do conceito de videoaula tutorial decorrente da vivência desses docentes, com ênfase em: “trajetória ou sequência de partes que os alunos possam seguir”; “um formato de passo a passo, deixando em aberto para ele [aluno] possa caminhar sozinho”; para “passar um tipo de conhecimento, habilidade, trabalhar com os estudantes e estimular eles a trabalhar”.

Infere-se, com base nessas respostas, que a utilização das videoaulas tutoriais possibilita trajetórias ou sequências de partes, num formato de passo a passo, deixando aberto para o trilhar dos estudantes, estimulando-os a trabalhar. Essa proposta de conceito baseada nas respostas coaduna com a ideia de que os procedimentos estabelecidos em partes, podem facilitar a compreensão dos conteúdos mais difíceis que são visualizados pelos estudantes. Sendo assim, as videoaulas tutoriais possuem outra característica, que é de poderem estar disponíveis a qualquer momento (ROQUE RODRÍGUES, 2020).

A estratégia imbuída nas videoaulas tutoriais, retratada por esse mesmo autor é de facilitar a compreensão dos conteúdos mais difíceis visto pelos estudantes; contudo, também funcionam como objetos de aprendizagem por possuírem a capacidade de “reusabilidade, adaptabilidade, acessibilidade, durabilidade e interoperabilidade” (MENDES *apud* AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 15). Essas características entrelaçam na constituição subjetiva para aprendizagem, que

perpassa por um processo. Destaque para o que Rossato (*apud* COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 604) comenta:

> O uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento de aprender a conhecer e aprender a fazer tem mostrado uma nova construção simbólica da cultura perante o uso de instrumentos contemporâneos, de modo a impactar a constituição subjetiva de como os nativos digitais aprendem.

É interessante mencionar que se está abordando características de um objeto digital de ensino que, assim como outros instrumentos contemporâneos confeccionados pelos seres humanos, principalmente para o processo educacional, possuem peculiaridades de impactar a subjetividade, provocando reações individuais, visto que "cada sujeito aprende da forma como pode, no seu tempo, no seu ritmo" (PEREIRA, 2010, p. 125). Ou seja, a ideia desse autor é de que "o sujeito dispõe de capacidades cognitivas, [...] habilidades que poderão permitir certo nível de compreensão e realização da atividade que está sendo desenvolvida" (p. 126). Isso é prontamente notado por outros autores como Moran Costas (2018).

Outro elemento que emerge das respostas dos entrevistados é a percepção que eles têm sobre as videoaulas tutoriais como fonte de prática numa modalidade de ensino em que há pouco[25] contato síncrono entre professor(a) formador(a) e acadêmicos. Como pode ser visto em uma resposta advinda da pergunta geradora: "As videoaulas tutoriais transpassam os manuais de instruções antigamente conhecidos. Dito isso, você consegue descrever alguma atividade que pode ser desenvolvida para facilitar seu trabalho como professor formador?":

> *Dentro dessa mesma perspectiva na disciplina de piano. Quando a gente trabalha piano normalmente, presencial. Tenho uma atenção maior com o estudante. A gente quer pegar nele no ombro, para ver se o ombro está contraído, e a gente tem essa preparação. Depois que ele começa a pegar técnica, aí ele vai desenvolvendo a propriocepção, que é você prestar atenção no próprio corpo quando estiver tocando – ele mesmo vai conseguir identificar quando estiver contraído e desativar aquela musculatura. A gente estimula o estudante a desenvolver essa habilidade. E no caso da videoaula ela é fundamental, primeiro por não ter o aluno presencial no curso; e segundo, os manuais, o texto escrito, é forma de suporte que na área de música e nas artes em geral é limitado [...] (**E5**).*

No decorrer da resposta de **E5** observa-se um destaque relacionado à propriocepção musical que num ambiente presencial tem a participação ativa do docente e do estudante na preparação da aquisição da postura, ergonomia e contração da musculatura durante a manipulação de um instrumento musical.

[25] As *Web* Conferências ocorrem geralmente uma ou duas vezes por componente curricular nos Cursos de Licenciatura do UEMAnet.

No caso específico da modalidade a distância, o contato presencial não é contínuo, até pelo fato de a estrutura curricular dos Cursos contar com uma filosofia que norteia encontros semipresenciais que ocorrem geralmente durante uma ou duas vezes na semana, diferentemente dos Cursos presenciais, em que as aulas são diárias com intensa participação de docentes e discentes, em comparação com a modalidade EaD.

Outro momento oportuno que foi destacado por **E5** é o fato de as videoaulas funcionarem como objetos digitais produzidos pelos professores que irão da profundidade até determinados tipos de conhecimentos – independentemente da presença ou não deles, visto que as mesmas serão gravadas e arquivadas na sala de aula virtual –, como um elemento formativo que instiga a simulação até se chegar a um determinado objetivo planejado.

Adiante serão elencadas algumas características advindas das respostas dos entrevistados **E3, E5** e **E6** que norteiam as videoaulas tutoriais como objetos formativos, como pode ser visto em alguns excertos na Figura 4:

Figura 4 – Excertos advindos das respostas dos entrevistados E3, E5 e E6

*"[...] Nesse sentido, ele facilita, pois com o tutorial o aluno consegue chegar naquilo que o professor quer, independente do professor estar explicando novamente para ele [...]" (ENTREVISTADO **3**, grifo nosso).*

*"[...] O texto escrito é forma de suporte que na área de música e nas artes em geral é limitado. A gente não consegue se certificar de que o estudante está trabalhando aquela habilidade só por ele ter lido um texto [...]" (ENTREVISTADO **5**, grifo nosso).*

*"[...] o vídeo explicando como se faz o experimento e mandar um roteiro [...]" (ENTREVISTADO **6**, grifo nosso).*

Fonte: Adaptado pelo Autor (2022) com base nas respostas dos entrevistados E3, E5 e E6.

No decorrer do excerto da resposta de **E3**, observa-se que as atividades propostas pelos docentes no formato de videoaula tutorial projetam a ideia de ensino envolvendo a praticidade, no sentido de mostrar o “como se faz” de uma forma fácil, que mobiliza os estudantes a se motivarem e construírem suas próprias tarefas num processo de autonomia.

Essa característica de “fazer com as próprias mãos” se aproxima daquilo que alguns autores denominam de movimento *maker,* que marca o incentivo às pessoas conseguirem criar e desenvolver habilidades, enriquecendo a produção de conhecimento por intermédio das trocas de informações e de experiências (SANTOS *et al.*, 2022). Sobre esse ponto, Kafai *et al*. (*apud* NEMORIN, 2016, texto digital) apontam que as atividades *maker* modificam o envolvimento dos jovens com as tecnologias, “servindo para romper as noções típicas sobre como e quem pode aprender e criar com computadores”[26].

Dessa maneira, o ato de ensinar cria condições para que os estudantes construam seu próprio conhecimento (FREIRE, 2020). Nesse movimento, os docentes instigam o “desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas” (LIBÂNEO, 2004, p.5), a fim de estimular as aprendizagens pelas tarefas propostas.

Reforçando esse ponto, Silva *et al*. (2016) destacam que a EaD estimula e desafia para a prática da curiosidade, contribuindo para a autonomia do aluno. Já para Souza, Franco e Costa (2016), o aluno é o agente principal do processo de aprendizagem dessa modalidade, devendo ser ativo, autônomo e responsável pela construção de seu conhecimento.

No excerto da resposta de **E5**, observa-se a afirmação do(a) professor(a) formador(a) sobre a limitação do texto presente nos materiais de apoio, principalmente pelo fato de as áreas de música e artes em geral carecerem de elementos multimodais que atendam mais campos sensoriais e de aprendizagem aos estudantes.

Sobre essa passagem, Canto Filho *et al*. (2013, p. 6) ressaltam características multimodais do elemento – texto – na Classe 2: não multimídia:

> Deu-se a ela o nome de não multimídia justamente por tratar de situações em que se encontra apenas um estímulo sensorial, visual (uso da tela com textos escritos e imagens ou outro tipo de informação não verbal) ou auditivo (uso de canal de áudio com narração associada a algum tipo de informação não verbal audível tais como efeitos sonoros ou melodias) [...].

O estímulo sensorial, visual é a característica preponderante nesse tipo de objeto de ensino encontrado no AVA. Seu uso é largamente aproveitado nos *E-books* que geralmente são disponibilizados em PDF. Sobre esse ponto destaca-se que o presente estudo não vem mensurar qual é o elemento multimodal mais eficiente e que retêm maior atenção durante o processo de aprendizagem dos estudantes.

---

[26] Texto original: *“serv[ing] to disrupt typical notions about how and who can learn and create with computers”* (KAFAI *et al*., 2014, p. 535, a*pud* NEMORIN, 2016, texto digital).

No excerto da resposta de **E6**, percebe-se que as videoaulas tutoriais funcionam como objeto digital de aprendizagem que detém uma multimodalidade superior aos textos, já que se nota que as videoaulas tutoriais, conforme o grau de multimodalidade, por elencarem as seguintes propriedades, com base nos estudos de Canto Filho *et al*. (2013, p. 7), aproximam-se da Classe 6 – multimídia monotônica:

> Esta classe compreende basicamente aqueles objetos de aprendizagem que trazem a informação em forma de áudio verbal e visual não verbal, o que costuma ser bastante satisfatório no cumprimento de seus objetivos educacionais. Utilizou-se a expressão monotônico para caracterizar o áudio verbal como uma narração pobre em recursos de oratória, ou imagens pouco elaboradas.

Diferentemente da leitura de texto digital, a visualização de uma videoaula, e ainda no formato tutorial, amplifica a capacidade sensorial dos estudantes e os conduz a uma aprendizagem que produz maior produtividade daquilo que está sendo proposto, promovendo novas finalidades comunicativas codificadas através de elementos verbais e não verbais (SUMIYA, 2017). Ainda, combina a "comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. [...], para atingir posteriormente o racional" (ALMEIDA; AZEVEDO; CARVALHO; NOGUEIRA, 2009, p. 170).

No decorrer das anotações que alicerçam essa categoria emergente, advinda da teorização e da análise mediante o conhecimento dos docentes que atuam na modalidade de educação a distância, há um sobressalto de características que dão sentido ao ensino advindo das videoaulas tutoriais, resultando nos fatos de serem complementares ao que é proposto como ensino no ambiente virtual e de funcionarem como intercâmbio de informações sensoriais – auxiliam como elemento formante multimodal projetando significados no decorrer do seu uso.

No quesito referente à visualização de exemplos de ensino, as videoaulas tutoriais são empregadas durante atividades que requerem prática, com o intuito de ampliar a autonomia dos estudantes, transpassando o tabu de ensinar por ensinar, apropriando-se de uma maneira de internalizar, através das próprias subjetividades, aquilo que afeta a consciência e que estimula o "como se faz" com suas "próprias mãos".

Com isso, é fundamental a ação do docente e, principalmente, a participação dos alunos durante a utilização desses objetos de ensino, visto que as hipóteses (erros) e assertivas selecionadas como experiência sobre as videoaulas tutoriais só surtirão efeito quando de fato forem realizadas pelos estudantes, num processo de

experimentação, autoconhecimento e aprendizagem. Adiante segue uma abordagem sobre as percepções das videoaulas tutoriais sob a ótica dos acadêmicos, que dão continuidade aos fatos da pesquisa.

4.2 A percepção das videoaulas tutoriais pelos acadêmicos

Depois de se ter visualizado algumas informações sobre a atuação dos docentes frente ao ensino advindo das videoaulas tutoriais e conhecido algumas características sobre a sua atuação e os objetos de ensino utilizados por eles, agora serão destacadas as percepções dos acadêmicos (licenciandos) sobre esse mesmo quesito.

Inicialmente informa-se que os acadêmicos que participaram da pesquisa têm ciência do que são ferramentas/objetos de ensino, e isso pode ser visto na questão que traz a seguinte pergunta: “Q2. Sobre a pergunta anterior: você consegue citar algumas ferramentas/objetos de ensino utilizados pelos professores formadores?”. Abaixo estão selecionadas algumas respostas:

> *. Simulação computacional PhET, Google Meet (**A2**).*
>
> *. São inúmeras ferramentas educativas, dentre elas as web aulas, reuniões virtuais via Google Meet, as videoaulas postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), entre outros (**A3**).*

Nesse quesito pode-se observar uma variedade de itens que foram elencados pelos acadêmicos, com destaque para: aplicativos de simulação computacional, *PhET*, *Google Meet*, Web aulas, as videoaulas, além de outras respostas que indicaram: slides, vídeos, músicas, *Jamboard*, *Google Drive*, hipertextos, fóruns, computador e a produção de maquetes para socialização de determinadas temáticas. Esse consolidado de respostas apontadas pelos acadêmicos no item Q2, mostram a variedade de elementos formativos que estão disponíveis na sala de aula virtual AVA. Além disso, pode-se mencionar que alguns dos itens destacados nas respostas não fazem parte da sala de aula virtual, mas que por ventura foram usados pelos docentes durante suas aulas síncronas.

Sob a ótica da hermenêutica se pode desvelar um fato: a questão da sensibilidade dos licenciandos, quando citam de forma aleatória vários tipos de objetos de ensino. Isso demonstra algumas marcas cognitivas que esses objetos de ensino e aprendizagem deixaram nas experiências de cada respondente, seja durante

seu uso, seja por afinidade no dia a dia. E isso deixa transparecer mais um detalhe, que é o registro do objeto de ensino utilizado pelos professores formadores que mais sensibilizou os estudantes durante o contato com os componentes curriculares.

Outro fato que subsiste nesse questionamento é o uso de outros elementos formantes que não estão presentes no AVA (*Google Meet, PhET, Jamboard*, confecção de maquetes), e que são utilizados pelos docentes, conforme apontam as respostas dos acadêmicos. Subentende-se que o uso de outros elementos formantes possibilita, de acordo com a necessidade dos componentes curriculares e pelos objetivos planejados baseados na ementa do Curso, a aquisição de outras competências que ultrapassam o limiar de funções presentes nos objetos de ensino que compõem o AVA.

Para exemplificar o conjunto dessas respostas, será feita a seguinte comparação: quando um(a) professor(a) formador(a) propõe uma atividade argumentativa no fórum de discussão, e, em outro momento, quando prepara uma videoaula tutorial para mobilizar os estudantes a montarem um mapa mental para uma microaula. Percebe-se que são duas dinâmicas diferentes que produzirão resultados e caminhos diversos para realização por parte dos acadêmicos. Além disso, dependendo da forma como os acadêmicos irão conceber essa tarefa, podem utilizar diversos outros elementos formantes que estão em outras plataformas.

Os ambientes virtuais dão suporte aos estudantes na modalidade a distância. Todavia, o universo de elementos formativos situados no ciberespaço estende para uma infindável variedade de opções de ferramentas digitais[27], que ultrapassam o que é oferecido como objeto de ensino e aprendizagem dentro dos ambientes virtuais.

Partindo para outro ponto de ancoragem nessa categoria foi realizada a seguinte pergunta para os acadêmicos: “Q4. Os professores formadores costumam recomendar videoaulas para ampliar as orientações ministradas durante as aulas *online*?”. A maioria respondeu que sim, como se pode visualizar em duas respostas que demonstram isso:

> *Sim, muitas vezes são postados os vídeos na plataforma AVA, em outros momentos eles fornecem apenas o link para acesso dos vídeos e materiais em outros sites e plataformas digitais (**A3**).*
>
> *Sim. Ao longo do curso muitos vídeos e hipertextos foram indicados/ sugeridos para complementar os estudos (**A9**).*

[27] A internet é um ambiente que possui uma variedade de instrumentos que podem estar ao alcance dos estudantes, como exemplo: a inteligência artificial, plataformas de modelagem em 3D, aplicativos que viabilizam ideias criativas, entre outros.

Um fato interessante descrito em uma das respostas dos acadêmicos é o fato do ambiente virtual possuir uma quantidade limitada de objetos formativos, que em algumas vezes não preenchem as necessidades dos estudantes fazendo necessário que os docentes formadores indiquem outras plataformas digitais para atender essa demanda.

As indicações de videoaulas vêm reforçar e facilitar a aprendizagem, visto que os momentos síncronos de aulas *online* com os docentes não são suficientes para balancear as necessidades que chegam "à livre demanda" dos estudantes quando os mesmos estão realizando os estudos nos componentes curriculares. Sobre a funcionalidade das videoaulas, Mussio (2016) aborda as possibilidades de construção, interação e recriações presentes nesse gênero virtual contemporâneo que comporta um encontro de inúmeras vozes que mantêm relações de controle, compreensão, negociação com novas formas de ensino e aprendizagem, as quais visam não apenas à disseminação de conteúdos, mas a outras finalidades.

Observa-se uma condição singular que advém das videoaulas: o fato de possuírem uma forma e linguagem que combinam o áudio, a imagem e o movimento, em que, muitas vezes, há uma vertente narrativa. Em cada narrativa audiovisual há um discurso, um modo único e diferente de representar e ler o mundo (RUBIA, 2018).

Além desses pontos elencados, a presente questão fez um "giro[28]" entre os dois públicos-alvo da pesquisa pelo mesmo questionamento, sendo que as respostas coadunam para uma mesma autenticação, que é a utilização dos vídeos como um elemento formante, tanto para quem está mediando (professores(as) formadores(as)) quanto para os aprendentes (licenciandos).

Para contribuir com as reflexões e inferências traçadas até o momento, o questionamento da Q6 pautou na seguinte pergunta: "Você já assistiu a alguma videoaula tutorial? Em caso positivo, você poderia citar o conteúdo?"

O consolidado de respostas obtidas acentuou que os acadêmicos já assistiram a alguma videoaula tutorial e citaram alguns conteúdos para justificar essa ação, com destaque para os seguintes:

.

[28] O sentido indicado nesse termo tem a haver com a Q2, que foi utilizada para os dois públicos-alvo. É que numa avaliação às cegas, os professores formadores numa ponta afirmaram que indicam os vídeos durante suas aulas, e os acadêmicos, em outra, solidificam essa resposta afirmando que assistem a vídeos, especialmente videoaulas, indicadas pelos professores formadores.

> *Já, sim. Sobre problemas e equipamentos eletrônicos (**A1**).*
>
> *. Algumas vezes sim, na disciplina de Óptica vimos alguns conceitos de reflexão da luz, difração, reflexão total e câmera escura de orifício (**A2**).*
>
> *. Uma vídeoaula tutorial, que me auxiliou bastante nos estudos, foi sobre a produção de um mapa conceitual [...] (**A3**).*
>
> *. Sim. As videoaulas de acesso à ferramenta ao AVA, em que cada detalhe do painel do curso era exibido e mostrados os objetivos [...] (**A4**).*

As respostas a esse item se aglomeram nos seguintes pontos: sobre problemas e equipamentos eletrônicos, estudo sobre experiências envolvendo a reflexão de luz, difração, reflexão total e câmera escura de orifício; videoaulas de acesso a ferramentas no AVA.

No decorrer das respostas, algumas inferências são decorrentes da utilização das videoaulas tutoriais: primeiramente, a variedade de vídeos no formato tutorial que foram citados pelos acadêmicos reforça que essas mídias digitais não são utilizadas somente em ambientes formais de educação, mas também no dia a dia dos envolvidos na pesquisa. Em segundo lugar, os licenciandos visualizam algumas videoaulas para dar suporte a alguns problemas em áreas específicas dos componentes curriculares, como forma de simular fenômenos que comumente poderiam ser controlados em um ambiente laboratorial, como em um laboratório de Física. Um terceiro ponto destacado nas respostas advém da equipe multiprofissional que compõe a EaD no UEMAnet, que disponibiliza nos componentes iniciais dos Cursos de Licenciatura videoaulas tutoriais para a ambientação acadêmica na sala de aula virtual, descrevendo as etapas e caminhos que podem ser realizados pelos usuários, a fim de realizar as diversas funções pretendidas. Isso é corroborado com a fala de um(a) professor(a) formador(a) entrevistado(a):

> *. O primeiro tutorial que os alunos têm acesso no nosso curso é o tutorial para conhecer o ambiente virtual de aprendizagem. Esse é o tutorial que não é nosso, como professor. É um tutorial da equipe de tecnologia que vai mostrar para o aluno como ele irá acessar todo o ambiente virtual [...] (**E3**).*

Mais um ponto para dar consistência às videoaulas tutoriais é a precisão e possibilidades de aprendizagem que elas oportunizam. Sobre esse quesito, os acadêmicos **A3** e **A4** sintetizaram uma característica bem recorrente sobre aquele objeto formante: o fato de instigarem a ação mútua durante a execução de um determinado conteúdo. Em outras palavras: no momento de visualização da videoaula tutorial, há uma simultaneidade de ação por parte de quem assiste a fim de executar aquela função ou projetar novos caminhos para se chegar ao objetivo destinado. Esse

é um ponto que estimula a autonomia dos acadêmicos em meio às necessidades decorrentes do seu estudo.

Sobre isso, Santiago (2013) frisa que o tutorial é um gênero textual que visa à instrumentalização de todo e qualquer indivíduo que esteja envolvido em uma atividade que demande determinada prática para operacionalizar uma ferramenta informatizada, como as redes sociais, por exemplo.

Para dar coerência à categoria proposta para estudo, serão sintetizados alguns itens que estabelecem o entendimento dos acadêmicos em relação à utilização das videoaulas tutoriais que são desenvolvidas pelos(as) professores(as) formadores(as).

Então, percebe-se que os acadêmicos são cientes de que existe uma variedade de objetos de ensino presentes no AVA e que alguns desses objetos são mais utilizados do que outros; ainda, que os(as) professores(as) formadores(as) recomendam videoaulas durante suas aulas *online*, com a finalidade de complementar os estudos. Acentuam que tiveram contato com as videoaulas tutoriais durante a ambientação do AVA – que geralmente é preparado pela “equipe de tecnologia” do Núcleo de Educação – e em outros ambientes não formais de educação.

Uma passagem interessante alicerçada nas falas dos acadêmicos, sobre a operabilidade das videoaulas tutoriais é que elas estimulam a ação mútua envolvendo a autonomia dos acadêmicos durante a realização de alguma atividade, que geralmente é prática. Essa passagem se aproxima do que Neuenfeldt, Schuck e Miorando (2020) chamaram no seu estudo de ‘objetos digitais de ensino e aprendizagem potencialmente significativos’ (ODEAPS). Ou seja, existe a possibilidade de o objeto de ensino digital estimular a atuação dos aprendentes numa ação decorrente desse aprendizado. Há possibilidade de ocorrer a aprendizagem partindo da visualização das videoaulas tutoriais, seguida da ação simultânea e concentrada dos estudantes, num processo de mobilização simultâneo.

Sobre os ODEAPS, Neuenfeldt (2020), em sua tese, salienta a aproximação de teorias conforme já referido no ‘estado da arte’ do item 2.5 do Cap. 2, para autenticar o fato de os vídeos terem uma corrente possibilidade de ensinar e conduzir os estudantes à aprendizagem por meio de um processo de produção e reflexão sobre aquilo que assistiram, seguida de uma ação, que pode estar ligada à produção de outro vídeo ou à realização de uma atividade pré-estabelecida.

Adiante, para dar continuidade a este estudo, serão reunidos alguns pontos que mostram as possibilidades das videoaulas tutoriais como objetos digitais de ensino dentro do contexto contemporâneo.

4.3 Possibilidades das videoaulas tutoriais como objetos digitais de ensino

A produção e visualização de vídeos no dia a dia é mais comum do que se imagina. Basta olhar as grandes plataformas multimídias, como o *YouTube*[29]*,* ou mesmo a variedade de dispositivos (*smartphones*) que são utilizados constantemente pelas pessoas para registrarem os momentos da vida. Nesse meio, a filmagem e a fotografia ganham destaque funcionando como um recurso de registro da realidade, mostrando através da sequência de imagens, ou não, os movimentos, emoções e situações que envolvem as pessoas no seu cotidiano.

Com isso, o vídeo funciona como um recurso para ser utilizado por educadores e educandos dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Por conta disso, neste estudo, há uma predileção pelo vídeo, especificamente a videoaula tutorial, como um meio no contexto educacional que possibilita uma multiplicidade semiótica de mediação em torno do ensino e aprendizagem.

É interessante reforçar que as videoaulas possuem as mesmas propriedades da mídia vídeo, com características apoiadas por alguns autores: como objeto de aprendizagem (AGUIAR; FLÔRES, 2014); funcionam como objeto multimodal (GOMES, 2010; MUSSIO, 2016); dão praticidade, ilustração, simulação, produção, avaliação, integração/suporte (MORAN, 1995); são elementos semióticos (BARTON; LEE, 2015); podendo funcionar como objeto digital de ensino e aprendizagem potencialmente significativo (NEUENFELDT, 2020; NEUENFELDT; SCHUCK; MIORANDO, 2020).

A produção dessas mídias sofreu muitas influências da contemporaneidade, sobremaneira pela quantidade de informações que são depositadas ininterruptamente no mundo virtual. Sobre essa passagem, Di Felice *et al*. (2018) denominam de

[29] Conforme a correspondente Kinast (2022, texto digital) do site *Oficina da net*, o *YouTube,* em suma, é o 2º maior mecanismo de busca do mundo. Além disso, ele é o segundo *site* com mais tráfego do mundo, atrás somente do *Google*. O aplicativo tem hoje 2 bilhões de visualizações por dia, e uma audiência maior do que as três maiores emissoras de TV dos EUA juntas. E, por dia, mais de 4 bilhões de vídeos são vistos, com mais de 800 milhões de visitantes únicos ao *site* por mês.

“infovíduo” a pessoa digital, composta pelo todo inseparável do indivíduo físico e daquele digital.

Cabe destacar nesta reflexão que nem toda informação pode ser considerada como conhecimento educacional. Ainda, nas palavras de Freire (2020, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, mesmo estando presentes na sociedade da informação com estruturas inovadoras com tecnologias de informação e comunicação interligadas em redes, ainda assim existe uma distribuição social irregular sobre a oferta e inclusão das pessoas em suas diferentes esferas sociais.

Para esses novos tempos, a postura problematizadora de Freire (2020) é, no mínimo, instigante, pelo fato de modificar o papel social advindo de uma gênese tradicional e positivista do(a) professor(a) como uma entidade que emana conhecimento, para uma postura descentralizada, que cria as possibilidades sob o conhecimento, numa mediatização. Sobre isso, Belloni (2021) defende que mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino e aprendizagem que potencializam ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma.

Nessa condição, durante este estudo dissertativo, as videoaulas são vistas como objeto de ensino e aprendizagem, primeiramente por possibilitarem efeitos nos estudantes, seja na motivação, seja na busca pelas proposições estabelecidas no enredo do vídeo; em segundo lugar, levando em consideração a problemática disruptiva enfatizada por Freire (2020), que impulsiona condições para a busca autônoma do estudante daquilo que foi estimulado e percebido como cativante durante a visualização da videoaula.

Alinhavando ao estudo das videoaulas tutoriais, compreendem-se alguns pontos que destacam seu emprego quanto aos seguintes aspectos: a capacidade de reprodutibilidade do que está sendo exposto; a dinamicidade (COSTA; SANTOS, 2009 *apud* SUMIYA, 2016); a situação de comunicação bipolar[30], pois ocorre quando há uma pessoa não necessariamente especialista e uma pessoa que gostaria de aprender a fazer algo por entretenimento (SUMIYA, 2016), além do local de produção

[30] Essa característica é comum quando os internautas pesquisam em plataformas de vídeos orientações sobre determinada necessidade, podendo não ser necessariamente educacional. Por esse motivo, há o surgimento leigos sobre determinado tema, mas que acabam influenciando pessoas. Cabe um destaque nesse comentário, que as videoaulas tutoriais apresentadas nesse estudo são pertinentes ao propósito de ensino, no campo da educação.

e circulação ser no formato digital e a internet como meio de divulgação; as videoaulas tutoriais possuem em sua produção textos escritos com imagens ou apenas outros vídeos, funcionando como recursos multimodais.

Aproximando com os resultados da pesquisa, visualizam-se algumas etapas/ características do processo de ensino sob a ótica das videoaulas tutoriais desenvolvidas pelos(as) professores(as) formadores(as). Nesse sentido, os(as) professores(as) formadores(as) disponibilizam as videoaulas tutoriais como complemento para que os acadêmicos possam realizar atividades de cunho prático; com intercâmbio de informações sensoriais; em um processo que estimula ação mútua durante a execução dos encaminhamentos propostos na atividade.

As estratégias lançadas nas videoaulas tutoriais não limitam ou definem como único caminho àquele exposto pelo docente. Esse fato pode ser visto no excerto do entrevistado **4**:

> *. Quando dou uma disciplina mais prática, que precisam de cálculo, as minhas videoaulas são nesse formato. Um formato de fazer passo a passo, de ensinar o aluno passo a passo, de como ele irá fazer algo e também deixando em aberto para que ele possa caminhar sozinho. Eu também não entrego tudo 'mastigado' para o aluno. Ele vai apontando o caminho que ele possa seguir na disciplina (ENTREVISTADO **E4**).*

A mediação entre professores(as) formadores(as) e acadêmicos ocorre pelo ambiente virtual de aprendizagem de forma assíncrona, e por momentos de *webaulas* síncronas. Dessa forma, como suporte didático, as videoaulas são úteis para aprimorar os encaminhamentos propostos durante a abordagem do material de apoio organizado pelo(a) professor(a) formador(a). No caso, as videoaulas tutoriais ilustram com maior clareza o que se pretende trabalhar.

Também funcionam como intercâmbio de informações sensoriais pelo fato de simularem, através do vídeo, sensações, posturas, estímulos que são sentidos numa situação de aula presencial imbuída do contato entre estudantes e professores(as). Como exemplo, a propriocepção musical, que foi citada pelo Entrevistado **E5**, com a seguinte explicação: *"[...] que é você prestar atenção no próprio corpo quando estiver tocando – ele mesmo vai conseguir identificar quando estiver contraído e desativar aquela musculatura – a gente estimula o estudante a desenvolver essa habilidade".*

Aqui visualiza-se o posicionamento do(a) professor(a) formador(a) que destacou a propriocepção musical que é comumente realizada entre professor(a) e estudante na sala de aula presencial em cursos que se dedicam à ação prática, como

o Curso de Licenciatura em Música; entretanto, na modalidade a distância essa ação é simulada pela videoaula que funciona como um meio emergente de evidenciar o que acontece com o corpo durante a manipulação de um determinado instrumento musical pelos estudantes (no caso dos licenciandos de Música).

Continuando com o exemplo de **E5**, sobressai outra característica dos vídeos tutoriais apresentadas neste estudo, que é o estímulo à ação mútua, pois ocorre quando os acadêmicos assistem às videoaulas tutoriais e simultaneamente ao que foi ensinado realizam ações práticas – desde a manipulação no uso do *smartphone,* à realização de um exercício com cálculos –, sob as orientações estabelecidas pelo objeto de ensino. Esse fato posiciona o estudante no centro da ação, tornando-o autoprodutor. Pode-se pensar da seguinte forma: quando os estudantes assistem à videoaula tutorial realizam a ação promovida pela atividade e fazem a devolutiva registrando ao seu modo, por exemplo, a propriocepção ao tocar um violão. Fazendo isso, promovem o que pode ser chamado de ação mútua orientada pelo objeto de ensino.

A ação mútua orientada pelo objeto de ensino deve ser entendida não apenas como os acertos durante a realização das atividades estabelecidas pelo docente, mas também os erros, ou hipóteses, que são as tentativas realizadas para se chegar ao que se espera. As videoaulas tutoriais chamam a atenção pelo fato de visualizarem caminhos. No entanto, durante a realização daquilo que é proposto, os estudantes podem ou não entenderem, e com isso, gerarem suas hipóteses até conseguirem solidificar sua aprendizagem.

A subjetivação do que foi apreendido e realizado dentro do AVA pelos estudantes é um dos resultados obtidos durante a condução das videoaulas tutoriais produzidas intencionalmente pelos(as) professores(as). A reusabilidade deste objeto de aprendizagem conduz os estudantes a caminhos que os levarão a resultados no percurso acadêmico. E durante esse trajeto existe a luz do indivíduo de ter “a consciência de si próprio, conhecendo seu processo de aprender” (BEBER; SILVA; BONFIGLIO, 2014, p. 145), chamado de metacognição.

Nesse âmbito, as videoaulas tutoriais podem ser consideradas como estratégias de ensino metacognitivas capazes de conectar os conteúdos científicos ao desenvolvimento do pensamento e à autorregulação da aprendizagem (XAVIER; PEIXOTO; VEIGA, 2020).

Esse processo de autorregulação ocorre quando o indivíduo autogere seus pensamentos, sentimentos e ações que são planejados e ciclicamente adaptados para a obtenção de metas e objetivos pessoais (ZIMMERMAN, 2000 *apud* SIMÃO; FRISON, 2013). Em outras palavras: quando os estudantes assistem às videoaulas tutoriais produzidas ou direcionadas pelos docentes, existem processos que sistematizam aquilo que é ensinado para aquilo que deverá ser aprendido pelos estudantes. E para se chegar ao que foi proposto ou objetivado pelos docentes, os estudantes se utilizam de várias engrenagens em suas mentes – aliando emoções, vivências, traumas, acertos, experimentos, rotinas etc., até chegar ao pensamento próprio do que aprenderam.

Conforme exposto no decorrer dessa categoria emergente, pode-se inferir que existem algumas características sobre o uso das videoaulas tutoriais, com ênfase nestes aspectos: estão ligadas às atividades práticas[31] propostas por/pelas professores(as), por esse motivo, primeiramente os estudantes assistem às videoaulas tutoriais; em seguida, com seus equipamentos realizam ações definidas para se chegar a determinados objetivos propostos, seja a realização de uma postagem de uma atividade digital no AVA, seja até mesmo uma atividade externa ao AVA; para isso, percorrem caminhos. No entanto, podem direcionar sua atenção a outros percursos (mais demorados ou não), para acertarem aquilo que foi planejado pelos docentes. Durante esse percurso, vão adquirindo experiência e incorporando competências sobre a usabilidade do AVA, a forma como irão direcionar seus estudos e os direcionamentos que ocorrerão no decorrer do Curso.

Considera-se também relevante dizer que as videoaulas tutoriais podem funcionar como simuladores, pois podem substituir uma determinada ação que porventura será realizada pelos estudantes sem a presença do(a) professor(a). Nesse sentido, funcionam atreladas ao contexto em que são desenvolvidas as aulas, ao auxílio que dão no intercâmbio de informações sensoriais, que ultrapassam as possibilidades de uma leitura em algum material de apoio que prioriza o texto digital.

[31] As atividades práticas são aquelas tarefas estabelecidas pelos docentes para que os estudantes possam realizar percursos para conseguirem tirar conclusões durante sua realização. Conforme as respostas dos entrevistados (**E3, E5, E6**), respectivamente, seguem alguns exemplos: "*produção de mapas mentais"; "podem ser um estimulo à propriocepção, pois em alguns locais não possuem os instrumentos musicais, e o professor não pode estar ao lado para modificar a postura do corpo"; "a exposição de análises após visitação ao campo de pesquisa externo ao AVA".*

Por assim dizer, as videoaulas tutorais amplificam possibilidades à área do ensino apontando para os seguintes requisitos: são objetos que dão assessoria ao trabalho dos(as) professores(as); a sua execução pelos estudantes produz sentidos dentro do contexto em que são aplicados, desencadeando respostas no entorno dos aprendentes; possibilitam a passagem por vários caminhos digitais; intensificam os processos de autonomia durante sua utilização. Cabe ressaltar, também, que tudo se dá por meio de um processo que perpassa por tentativas que deverão ser motivadas e exercitadas pelos aprendentes.

5 CONCLUSÃO

As videoaulas tutoriais como objeto de ensino durante este estudo desencadearam características envolvendo as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas por/pelas professores(as) formadores(as) e licenciandos em Cursos EaD.

O ponto motivacional que instigou todo o estudo e pesquisa foi o uso prévio desse objeto de ensino em práticas pedagógicas envolvendo um grupo de acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Filosofia EaD.

Durante essas práticas pedagógicas, as videoaulas tutoriais demonstraram facilidade, reusabilidade, adaptabilidade, acessibilidade e interoperabilidade sobre seu uso frente às situações que dificultavam o cumprimento de alguns pré-requisitos no AVA e/ou atividades por parte dos estudantes na modalidade a distância.

Com esse propósito foi definida uma pesquisa envolvendo os(as) professores(as) formadores(as) em EaD, justamente por participarem diretamente da produção e seleção dos conteúdos que fazem parte do rol de assuntos trabalhados durante os Cursos de Licenciatura, e ainda tendo como foco a investigação das videoaulas tutoriais como objetos de ensino.

O problema de pesquisa alicerçou a busca dos processos de ensino que ocorrem por meio das videoaulas tutoriais desenvolvidas pelos(as) professores(as) formadores(as). Com isso em mente, as respostas ao problema partiram das atribuições geradas pelos objetivos específicos que serviram como guia para localizar informações que pudessem surgir através de categorias emergentes, com apoio da abordagem hermenêutica e fenomenológica que estimularam a busca pelos sentidos ocultos daquilo que parece familiar contido nos registros da pesquisa (SIDI; CONTE, 2017).

Os objetivos propostos pelo estudo, desde o geral aos específicos, foram contemplados, pois se alinharam para compreender os processos de ensino pelas videoaulas tutoriais sob a ótica dos docentes formadores em Cursos de Licenciatura EaD. Tendo isso em vista, foram produzidas categorias que remontam às percepções de(as) professores(as) formadores(as), acadêmicos e a junção desses pontos para se desvelar as possibilidades e utilidades desse objeto digital de ensino.

Para analisar as práticas de ensino desenvolvidas pelas videoaulas tutoriais implementadas pelos(as) professores(as) formadores(as) nas turmas de Licenciatura EaD no Campus Bacabal/UEMA, foram remontadas questões que envolveram saber se os docentes conheciam as videoaulas tutoriais, descrevendo como utilizavam e citando exemplos envolvidos.

A análise dessas respostas gerou as características da primeira categoria que destacaram os seguintes pontos: as videoaulas são o principal objeto de ensino utilizado no AVA; seguida dos *E-books*, fóruns de discussão, textos digitalizados, *Web* conferência, entre outros. Sendo seu uso complementar, ou seja, para serem compreendidas e administradas com efeito, os estudantes precisam conhecer outros objetos de ensino, conforme percebido, como a leitura de *E-books*.

As videoaulas tutoriais auxiliam no intercâmbio de informações sensoriais, sobressaindo-se em relação aos outros objetos digitais de ensino. Consegue simular a realidade, seja num experimento realizado, seja durante o uso de algum outro elemento formativo indicado pelo(a) professor(a) formador(a), promovendo reflexões nos estudantes para um exercício de autoaprendizagem.

Outro ponto pertinente a essa categoria foi o fato de ser reconhecida como elemento prático. Ou seja, a orientação destacada por esse objeto de ensino organiza com clareza a realização de etapas por parte do aprendente para se chegar a uma ação planejada pelo docente. Contudo, isso não é limitado a um caminho unitário. Pelo contrário, os estudantes podem testar percursos quando assistem às videoaulas tutoriais.

No tocante ao entendimento de como os licenciandos estão percebendo o uso das videoaulas tutoriais implementadas pelos(as) professores(as) formadores(as), foram aplicados questionamentos envolvendo se os acadêmicos conheciam esse tipo de objeto de ensino, pedindo para que fossem exemplificados; e, ainda, saber se os(as) professores(as) formadores(as) produzem ou recomendam videoaulas tutoriais.

Durante a análise das respostas, foi gerada a segunda categoria, com as seguintes características: dentro do AVA existem vários elementos formantes que ficam à disposição dos estudantes. No entanto, isso não limita os acadêmicos a buscarem outros objetos digitais de ensino para ampliar as competências em torno de determinados conteúdos que podem surgir durante a caminhada acadêmica.

Os docentes indicam as videoaulas para reforçar e facilitar a aprendizagem em torno dos conteúdos estudados durante o período de oferta de cada componente curricular. Além disso, os momentos síncronos com os docentes não são suficientes para balancear a demanda de questionamentos. A variedade de vídeos no formato tutorial que foram citados reforça que essas mídias digitais não são utilizadas somente em ambientes formais de educação, mas também no dia a dia dos envolvidos na pesquisa.

Aliado a isso, notou-se que a equipe multiprofissional do UEMAnet disponibiliza, nos componentes curriculares iniciais dos Cursos de Licenciatura, videoaulas tutoriais para ambientação acadêmica, sendo o primeiro contato formal com esse objeto de ensino por parte dos licenciandos. A capacidade de precisão e possibilidades que elas oportunizam instiga a ação mútua durante a execução de um determinado conteúdo, envolvendo a autonomia durante a realização das atividades.

A ação mútua chama a atenção, pois aliada à intencionalidade no planejamento dos docentes com as videoaulas tutoriais possibilita outra esfera da autonomia do estudante, o agir direcionado, que promove uma cascata de ideias que vão tomando forma e gerando clareza diante dos objetivos que são propostos.

Por essa ótica, a terceira categoria gerada abordou as possibilidades das videoaulas tutoriais como objetos digitais de ensino. Essa categoria englobou a análise das respostas de todos os envolvidos da pesquisa gerando as seguintes características: possibilita uma multiplicidade semiótica de mediação em torno do ensino e aprendizagem; desencadeia a busca pelas proposições estabelecidas no enredo do vídeo; impulsiona novamente a ação dos estudantes frente ao que é proposto como atividade, prevalecendo o que foi estimulado e percebido como cativante durante a visualização das videoaulas.

Portanto, a indicação das videoaulas tutoriais ocorre na frequência em que os(as) professores(as) formadores(as) propõem uma atividade de cunho prático, na qual é preciso que os acadêmicos em momentos pré-definidos realizem determinadas ações. As videoaulas são úteis para aprimorar os encaminhamentos propostos

durante a abordagem do material de apoio organizado pelo(a) professor(a) formador(a), funcionando ainda como um simulador emergente que pode evidenciar o que acontece com o corpo, por exemplo, durante a manipulação de um determinado instrumento musical, como a reciprocidade por parte do objeto de ensino e dos aprendentes.

Além do destaque das três categorias emergentes, outros pontos foram localizados durante os estudos para congruência do referencial teórico. O fato de as atribuições e movimentação das funções dos(as) professores(as) que atuam na modalidade a distância – principalmente os formadores –, ainda carecerem de parâmetros que instrumentalizem legalmente, com a definição de funções, aperfeiçoamento com compartilhamento de ideias entre outros profissionais da área, tornando o trabalho mais coletivo.

Alinhavado com as características descritas pelas três categorias emergentes, o presente estudo projeta um retorno para a comunidade acadêmica, visibilizando os seguintes pontos:

- As videoaulas tutoriais podem ampliar o leque de ensino e aprendizagem quando são implementadas de forma intencional nos planejamentos pedagógicos;
- Além da ambientação para os ingressantes de Cursos EaD, podem servir como elemento prático pelos docentes dentro do AVA, para interagir e transpassar limites em torno do conteúdo disposto;
- A autonomia foi outro ponto duplamente reforçado, pois aprende-se praticando seja qual for o percurso eleito pelos estudantes, por isso a necessidade do docente ter conhecimento sobre o objeto digital de ensino;
- O fato de as videoaulas funcionarem como ODEAPS, instituem um viés de transformar os estudantes em produtores de seus próprios materiais digitais;
- Esse objeto digital de ensino é promissor para os estudos no campo da metacognição, pois alinham a autorregulação como caminho para que os estudantes possam seguir seus próprios passos no processo de aprendizagem.

Ademais, se enfatiza que os vídeos continuam incluídos nas TDIC, a baixo custo, inclusive de produção, podendo ser inseridos no dia a dia de outros profissionais, como os educadores da Educação Básica.

Todas essas anotações desencadeiam reflexões sobre o universo de possibilidades em torno do ensino e aprendizagem, os sujeitos envolvidos e quais os sentidos que são dados hoje, e talvez no futuro para os objetos/recursos que são utilizados. Toda a movimentação entre sujeito e objeto de ensino e/ou aprendizagem é realmente um fenômeno plural que merece uma leitura de contexto e a utilização de instrumentos de coleta de dados que correspondam à fluidez das pessoas.

Alguns destaques sobre as limitações à luz do objeto digital de ensino estudado: observa-se ainda uma precoce produção das videoaulas tutoriais por parte dos acadêmicos envolvidos no estudo, ficando atrelado à indicação dos (as) professores (as) formadores (as). Notou-se sob o olhar de alguns docentes formadores, o fato de não terem hábito de produzirem algumas videoaulas tutoriais, pois encontram no repertório dos Cursos muitas videoaulas que são reaproveitadas. De fato, esse ponto poderia ser melhorado, visto que as técnicas e modelagens de ensino passam por rápidas transformações, e esse seria um bom exercício para a prática pedagógica dos envolvidos na pesquisa.

E ainda durante as entrevistas realizadas com professores (as) formadores (as) foram notadas algumas inquietações acerca do assunto, isso pode ser visualizado durante algumas pausas que antecederam às respostas nas entrevistas gravadas e transcritas. Alguns docentes posicionaram respostas incoerentes sobre alguns objetos digitais de ensino, deixando transparecer certa limitação, ou pouco conhecimento sobre os mesmos.

Diante do exposto algumas metas serão lançadas para posteriores estudos, com destaque: as videoaulas tutoriais poderiam ser implementadas em todos os períodos dos cursos, e não somente no momento de ambientação da sala de aula virtual; outra sugestão é pertinente à atuação dos professores (as) formadores (as), pois poderiam ter um canal aberto no ambiente virtual para instigar a utilização de diversos objetos digitais de ensino para os licenciandos de maneira intencional – por projetos e ações dentro dos cursos das IES. E ainda, há uma carência por parte de pesquisas envolvendo os processos de ensino que estão umbilicalmente atrelados à aprendizagem metacognitiva sob a ótica dos vídeos, em especial, as videoaulas.

Portanto, a experimentação de objetos de ensino durante a docência é uma necessidade que todo profissional pode buscar para tentar fazer a diferença frente às dificuldades e hipóteses que são geradas pelos estudantes durante o fenômeno. Com isso, é imprescindível a parcimônia e incessantes tentativas para se chegar a um

recurso que de fato auxilie e possa modificar o *insight* dos estudantes frente às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. *In:* TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; COSTA, Valéria Machado da; ÁVILA, Bárbara Corziza; BEZ, Marta Rosecler; SANTOS, Edson Felix dos (org.). **Objetos de aprendizagem:** teoria e prática. Porto Alegre/RS: Evangraf, 2014. cap. 1, p.12-28. *E-book*. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102993/000937201.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 set. 2022.

ALMEIDA, Driele dos Santos; AZEVEDO, Ellen Beliene Vieira; CARVALHO, Luzia Alves de; NOGUEIRA, Liliana Azevedo. O vídeo na construção de uma educação do olhar. **Perspectivas online**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 3, n. 9, 2009. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/view/353. Acesso em: 7 set. 2022.

ALTMICKS, Alfons Heinrich. Desafios e estratégias no trabalho do professor-formador. **Informática na Educação - Teoria & Prática,** Porto Alegre/RS, v. 22, n. 3, p. 95-108, set./dez. 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/94637. Acesso em: 8 set. 2022.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RBAAD**, São Paulo, v. 10, 2011. Disponível em: http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113. Acesso: 20 set. 2021.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na Universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville/SC: Editora Univille, 2015.

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning.** New York: Grune and Stratton, 1963.

AZEVEDO, Taiane Forati. **Tecnologia na educação:** o uso do vídeo digital em sala de aula. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na

Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/133882. Acesso: 6 set. 2022.

BAGATINI, Fabrício Agostinho. **Tessituras da docência em tempos de tecnologias de informação e comunicação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2015. Disponível em: https://www.univates.br/bdu/handle/10737/961 . Acesso: 10 out. 2021.

BARBOSA, Roldão Ribeiro. **De Escolas Superiores e Federação e Universidade:** uma história da Universidade Estadual do Maranhão (1966-1994). Tese (Doutorado em História) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7470. Acesso: 23 set. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. Tradução: Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 7. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2021. *E-book*.

BEBER, Bernadétte; SILVA, Eduardo da; BONFIGLIO, Simoni Urnau. Metacognição como processo da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, v. 31, n. 95, p. 144-151, 2014. Disponível em: https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v31n95a07.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2003.

BORBA, Marcelo de Carvalho (org.). **Educação matemática:** pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004.

BRAGA, Juliana; MENEZES, Lilian. Introdução aos objetos de aprendizagem. *In*: BRAGA, Juliana (org.) **Objetos de aprendizagem:** Introdução e Fundamentos. Santo André/SP: Editora da UFABC, 2014. v. 1, p. 21-42. Disponível em: https://pesquisa.ufabc.edu.br/intera/wp-content/uploads/2015/12/objetos-de-aprendizagem-v1.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 1 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no

âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, n. 204, p. 17-18, 24 out. 2016. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/10/2016&jornal=1&pagina=17&totalArquivos=176. Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm . Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília/DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

BUENDGENS, Jully Fortunato; HOBOLD, Marcia Souza. Trabalho do professor formador: a dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. **Revista Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul/RS, v. 23, n. 2, out. 2015. https://doi.org/10.17058/rea.v23i2.3896. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3896. Acesso em: 10 jul. 2022.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais - Revista Interdisciplinar de Psicologia**, Belo Horizonte/MG, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003. Acesso em: 7 set. 2022.

CANTO FILHO, Alberto Bastos do; MÜLLER, Thaísa Jacintho; AMARAL, Érico Marcelo Hoff do; LIMA, José Valdeni de; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Classificação de objetos de aprendizagem segundo o grau de multimodalidade. **Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação,** Porto Alegre/RS, v. 11. n. 1, jul. 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220262/000899847.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 jun. 2022.

CAPELLE, Wilhelm. **Historia de la Filosofia griega**. Tradução de Emilio Lledó. Madrid: Gredos, 1981.

CARVALHO, Nathalia Costa Alves de. **Produção de videoaulas para cursos de graduação a distância do consórcio CEDERJ**: a perspectiva dos participantes. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Fht7HnVB12NrkltGW3FSFRXdfn9UmyVM/view. Acesso em: 11 out. 2022.

CASTELLO, Luís A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras** – dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos:** planejamento, elaboração e apresentação. 4. ed. atual. e ampl. Lajeado/RS: Univates, 2022. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/315. Acesso em: 13 out. 2022.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Tutoria e autoria: novas funções provocando novos desafios na educação a distância**. EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 307-325, jul./dez. 2008. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/1480/1157. Acesso em: 10 ago. 2021.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 13, p. 603-610, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/NwwLwRTRTdBDmXWW4Nq7ByS/abstract/?lang=pt. Acesso em: 7 set. 2022.

COSTA, Jacyana Maria Aragão Martins da; SANTOS, Daniela da Silva. A leitura em sala de aula do gênero manual de instrução on-line e impresso. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 17., 2009, Campinas. **Anais** [...]. Campinas/SP: ALB, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_3477.pdf. Acesso: 10 set. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Revisão técnica: Dirceu da Silva. 5. ed. Porto Alegre/RS: Penso, 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática:** da teoria à prática. Campinas/SP: Papirus, 1996. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

DI FELICE, Massimo; LEMOS, Ronaldo. **A vida em rede**. Campinas/SP: Papirus 7 Mares, 2015. *E-book*. Disponível em: https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/22466. Acesso em: 8 set. 2022.

DI FELICE, Massimo; PIREDDU, Mario; KERCKHOVE, Derrick de; MIRANDA, Jose Bragança de; MARTINEZ, J. Alberto Sanchez; ACCOTO, Cosimo**.** Manifesto pela cidadania digital. **Lumina:** Dossiê A cidadania digital, o net-ativismo e o protagonismo dos não humanos: a comunidade que vem, Juiz de Fora/MG, v. 12, n. 3, p. 3-7, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.34019/1981-4070.2018.v12.21565. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21565. Acesso: 10 jul. 2022.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente online,** Uberaba/MG, v.13, n. 29, jul./dez. 2013. Disponível em: https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/626/713. Acesso: 12 set. 2021.

FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias:** tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador/BA: EDUFBA, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf. Acesso: 21 set. 2021.

FERRUGINI, Lílian; FREITAS, Rodrigo Cassimiro; SOUZA, Donizeti Leandro; CASTRO, Cleber Carvalho. A importância das tecnologias da informação e comunicação em cursos *online*: um estudo exploratório em uma Universidade do Sul de Minas Gerais. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações/MG, v.10, n. 1, p. 600-610, jan./jul. 2013. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/964. Acesso: 8 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FRANCO, Aléxia Pádua. Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a Distância. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, Edição Especial n. 4, p. 149-172, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/hBPpJRQkTpvsYzkP4YHmj3H/?lang=pt#:~:text=Assim%2C%20ao%20se%20formar%20professor,da%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20de%20tutores. Acesso em: 10 ago. 2022.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petropólis, RJ: Vozes, 1997.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... *In:* CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA- COEB: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 2012, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis/SC: UFSC, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; rêgo, Maria Carmem Freire Diógenes. **Ensino remoto emergencial:** proposta de design para organização de aulas. [recurso eletrônico]. Natal. SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf. Acesso 15 dez. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais:** leituras e escrita na era digital. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2010.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Educação Tecnológica. *In:* GRINSPUN, Mírian Paura Zippin (org.) **Educação Tecnológica:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Cortez, 1999. p.55-67.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas/SP, n. especial, p. 166-181, 2006. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso: 19 ago. 2021.

IBER, Christian. *Logos, physis* e dialética em Heráclito de Éfeso. **Philia & Filia**, Porto Alegre/RS, v. 2, n. 1, p. 72-88, jan./jul. 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Philiaefilia/article/download/51171/32801#:~:text=Diferente%20da%20dial%C3%A9tica%20subjetiva%20do,trazida%20ao%20conceito%20pelo%20logos. Acesso: 9 jun. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas/ SP: Papirus, 2015. *E-book*.

KERBER, Silvana Emer; BEZ, Marta Rosecler; PASSERINO, Liliana M. Autoria e colaboração com o uso das TIC na escola rural. *In:* TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; COSTA, Valéria Machado da; ÁVILA, Bárbara Corziza; BEZ, Marta Rosecler; SANTOS, Edson Felix dos (org.). **Objetos de aprendizagem:** teoria e prática. Porto Alegre/RS: Evangraf, 2014. cap. 11, p. 249-268. *E-book*. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102993/000937201.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 set. 2022.

KINAST, Priscilla. Quantos vídeos tem o YouTube? **Oficina da Net**, 2022. Disponível em: https://www.oficinadanet.com.br/tecnologia/26607-os-incriveis-numeros-do-Youtube-em-2019. Acesso em: 26 jul. 2022.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 1 mar. 2022.

LEAL, Audria Albuquerque. **A organização textual do gênero *Cartoon*:** aspectos linguísticos e condicionamentos não-linguísticos. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: https://run.unl.pt/handle/10362/6646. Acesso em: 8 set. 2022.

LEMOS, Tatiane Chagas. **Luz, câmera, mediação:** a produção de audiovisual na formação de professores. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/

trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=6281079 Acesso em: 8 set. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-25, set./dez. 2004. https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqttx/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 10 ago. 2022

LUCENA, Carlos; FUKS, Hugo. Professores e aprendizes na Web: a educação na era da internet. Rio de Janeiro: Clube do Livro, 2000.

MARANHÃO (Estado). **Panorama.** Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama. Acesso em: 10 out. 2022.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais:** linguagens, ambientes, redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTINS, Marcus Vinícius Silva. **O pensamento de Heráclito:** uma aproximação com o pensamento de Parmênides. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/2746. Acesso: 10 out. 2022.

MARTINS, Thiago Luiz de Oliveira Gomes; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa. A produção de vídeos tutoriais como recurso didático: uma experiência com alunos do Ensino Médio integrado no componente curricular Desenho. **Revista Principia**, João Pessoa/PB, n. 46, p. 33-43, 2019. Disponível em: https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/download/2656/1111. Acesso: 12 out. 2021.

MCLUHAN, Stephanie; STAINES, David. **McLuhan por McLuhan:** conferências e entrevistas. Tradução de Antônio Danesi. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MORAN COSTAS, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-33, jan./abr. 1995. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131. Acesso em: 8 set. 2022.

MORAN COSTAS, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Revista Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre/RS,

v. 3, n. 1, p. 137-144, set. 2000. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474. Acesso: 12 ago. 2021.

MORAN COSTAS, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 10. ed. Campinas/SP: Papirus, 2006. p.11-65. (Coleção Papirus Educação). Disponível em: https://www.academia.edu/10222269/Moran_Masetto_e_Behrens_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_MEDIA%C3%87AO_PEDAGOGICA. Acesso em: 8 set. 2022.

MORAN COSTAS, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, José M.; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas/SP: Papirus, 2013. cap. 1. (Coleção Papirus Educação).

MORAN COSTAS, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre/RS: Penso, 2018. p. 1-25.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva***.* Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista Qurriculum: Revista de Teoria Educacional, Pesquisa e Prática,** La Laguna/Espanha, n. 25, p. 29-56, mar. 2012. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96956. Acesso: 19 set. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio; MASSONI, Neusa Teresinha. **Noções básicas de epistemologias e teorias de aprendizagem como subsídios para a organização de sequências de ensino-aprendizagem em Ciências/Física.** São Paulo: Livraria da Física, 2016.

MOREIRA, Najara Encarnação Leão; COSTA, Deodato Ferreira da. Pierre Lévy, a Filosofia e as novas interações sociais: abrindo caminho para novas experiências de ensino. **Prisma: Revista de Filosofia**, Manaus/AM, v. 2, n. 1, p. 60-73, jan./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/prisma/article/view/8330. Acesso em: 10 jun. 2021.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, tem tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p.351-364, jan./ abr. 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%c3%a7%c3%a3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 26. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MUSSIO, Simone Cristina. **Videoaulas de escrita/redação científica na internet:** um estudo bakhtiniano. 2016. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137870. Acesso em: 8 set. 2022.

NEUENFELDT, Adriano Edo. **Produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos (ODEAPS) nas Ciências Exatas:** limites e possibilidades. 2020. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2020. Disponível em: https://www.univates.br/bdu/handle/10737/2843. Acesso em: 8 set. 2022.

NEUENFELDT, Adriano Edo; SCHUCK, Rogério José; MIORANDO, Tânia Micheline. Produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos para um canal do *YouTube* organizado por estudantes do Ensino Superior. **Revista Dynamis**, Blumenau/SC, v. 26, n.1, p. 170-191, 2020. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/8410. Acesso: 10 jul. 2021.

NEMORIN, Selena. The frustrations of digital fabrication: an auto/ethographic exploration of “3D Making” in school. **International Journal of Education in Technology and Design,** Melboourne/Australian, v. 27, p. 517-535, abr. 2016. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10798-016-9366-z. Acesso em: 6 ago. 2022.

NOGUEIRA, Luís Lindolfo. Educação a Distância. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, ano II, n. 5, p. 34-39, jan./abr. 1996. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36220. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, Luma Dittrich de**. O gênero videoaula:** deslocamentos e manutenções na Cibercultura. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5116. Acesso em: 9 set. 2022.

OSMAN, Maddy. Estatísticas e fatos surpreendentes do YouTube (2º *site* mais visitado). **Kinsta**, Massachusetts - EUA, 21 mar. 2022. Disponível: https://kinsta.com/pt/blog/estatisticas-do-youtube/. Acesso em: 29 out. 2022.

PADILHA, Andrea da Silva Castagini; SUTIL, Noemi; MIQUELIN, Awdry Feisser. Vídeos como recursos didáticos para aprendizagem significativa em aulas de ciências. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba/RS: PUC-Paraná, 2013. p. 5214-5229. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6915_5240.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100010. Acesso em: 9 set. 2022.

PINTO, Aparecida Marcianinha. As novas tecnologias e a educação. *In:* SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba/PR: Editora da PUC, 2004. v. 1, p. 1-7. Disponível em: http://files.novastecnologias9.webnode.com/200000001-1e2d91f276/AS_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_A_EDUCACAO.pdf. Acesso: 12 maio 2021.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga:** das origens a Sócrates. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1993. v. 1.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROQUE RODRÍGUEZ, Ernesto. Tutoriales de *YouTube* como estratégia de aprendizaje no formal en estudiantes universitários. **RIDE - Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, Jalisco/México, v. 11, n. 21, jul./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.797. Disponível em: https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/797. Acesso: 17 out. 2021.

RUBIA, Marcos de Almeida. **Prática docente no Ensino Superior:** as possibilidades do vídeo como recurso didático-pedagógico. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2018. Disponível em: https://tede.unisantos.br/handle/tede/4861. Acesso em: 9 set. 2022.

SANTAELLA, Maria Lúcia. Chaves do pragmatismo peirciano nas ciências normativas. **Cognitio Revista de Filosofia**, São Paulo, ano 1, n. 1-2, p. 94-101, 2000. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/13425. Acesso: 30 ago. 2021.

SANTAELLA, Maria Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTIAGO, Márcio Sales. **Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem:** proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72745. Acesso em: 9 set. 2022.

SANTIAGO, Márcio Sales; KRIEGER, Maria da Graça; ARAÚJO, Júlio. O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais**. Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v.16, n. 2, p. 381-402, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/84561. Acesso: 12 fev. 2021.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira de. **Aprendendo a ensinar:** uma introdução aos fundamentos filosóficos da educação. Curitiba/PR: InterSaberes, 2013. *E-book*.

SANTOS, Danrley Alves dos; FONSECA, Luís Carlos Costa; PINTO, Mauro Sérgio Silva; RIBEIRO, Francisco Adelton Alves. Utilização da cultura *maker* no contexto

educacional: revisão sistemática de literatura. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista/SP, v.11, n. 6, 2022. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29159. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29159. Acesso: 1 ago. 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital:** interfaces com a educação a distância. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-163728/pt-br.php. Acesso em: 10 set. 2022.

SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; MUNIZ, Eliza Flora Araújo; FERREIRA, Maria das Graças Neri; SILVA, Marylucia Cavalcante. A trajetória da EaD na Universidade Estadual do Maranhão: desafios e conquistas. **Revista Aproximação,** Guarapuava/PR, v. 1, n.1, p. 8-15, out./dez. 2019. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6245. Acesso: 13 out. 2021.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v.12, n.4, p.1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270. Acesso: 13 jul. 2021.

SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O estado da arte ou o estado do conhecimento. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, v. 43, n.3, p.1-12, set./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452. Acesso: 20 set. 2021.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo de Transição: uma saída para a educação pós-pandemia. **Revista EDUCAmazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá/AM, ano 13, v. XXV, n. 1, p. 70-77, jan./jul. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666. Acesso: 13 ago. 2021.

SILVA, Lídia Trindade de Castro; DINIZ, Fabrícia Almeida; GONTIJO, Tarcísio Laerte; MACHADO, Richardson Miranda; CAVALCANTE, Ricardo Bezerra. Percepções de estudantes de Enfermagem sobre educação a distância. **Ciencia e Enfermería,** Concepción, Chile, v. 22, n. 2, p. 129-139, ago. 2016. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v22n2/art_10.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel,** Pelotas/RS, n. 45, p. 2-20, maio/ago. 2013. Disponível em:

https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814/3061. Acesso em: 21 set. 2022.

SOARES, Mateus Ribeiro. **O desenvolvimento do espaço urbano em Bacabal:** um olhar sobre o papel dos grandes agentes econômicos em sua trajetória. 2018. Monografia (Licenciatura em Ciências Humanas) - Universidade Federal do Maranhão, Bacabal/MA, 2018. Disponível em: https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/2976. Acesso: 23 set. 2021.

SOUSA, Elias Rafael; GONTIJO, Cleyton Hércules. Os vídeos como ferramenta didática para o ensino-aprendizagem da Matemática Financeira. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista/SP, v.10, n. 2, 2021. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.13195. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/13195/11652/169928. Acesso: 19 jun. 2021.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni Soliani; COSTA, Maria Luisa Furlan. Educação a distância na ótica de discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/v99rNSNczt6cSRg4D7RTmmr/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 10 set. 2022.

SPANHOL, Greicy Kelli; SPANHOL, Fernando José. Processo de produção de vídeo-aula. **Revista Renote - Novas Tecnologias na Educação,** Porto Alegre/RS, v. 7, n. 1, p. 1-9, jul. 2009. DOI: https://doi.org/10.22456/1679-1916.13903. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13903. Acesso: 23 set. 2021.

SUMIYA, Aline Hitomi. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de Francês como língua estrangeira por adolescentes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-03042017-123457/pt-br.php. Acesso em: 10 set. 2022.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; FABRE, Marie-Christine Julie Mascarenhas; TAMUSIUNAS, Fabrício Raupp. Reusabilidade de objetos educacionais. **Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação,** Porto Alegre/RS, v.1, n.1, p. 1-11, fev. 2003. DOI: https://doi.org/10.22456/1679-1916.13628. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13628. Acesso: 14 jul. 2021.

TIRABOSCHI, Juliana. *Homeschooling* na quarentena: relatos de quem tem educado os filhos em casa. **Universa Uol**, São Paulo, 13 abr. 2020. Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/04/13/homeschooling-como-esta-sendo-ensino-a-distancia-durante-a-quarentena.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Boletim:** Autoavaliação Institucional UEMA 2019 – Centro de Estudos Superiores de Bacabal–CESB/UEMA.

2019. Disponível em: https://www.cpa.uema.br/wp-content/uploads/2020/06/Centro-de-Estudos-Superiores-de-Bacabal.pdf. Acesso: 29 set. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. **Resolução nº 1477, de 06 de outubro de 2021**. Estabelece o regimento dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís/MA, 2021. Disponível em: https://www.prog.uema.br/wp-content/uploads/2016/05/Resolucao-n-1477-2021-CEPE-UEMA-Estabelece-o-Regimento-dos-Cursos-de-Graduacao-da-Universidade-Estadual-do-Maranhao.pdf. Acesso em: 1 set. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. **Estatuto da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA**. São Luís/MA, 2015. Disponível em: https://www.uema.br/wp-content/uploads/2015/01/estatuto.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. **Institucional.** São Luís/MA, 2022. Disponível em: https://www.uema.br/. Acesso em: 10 out. 2022.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras,** [*s. l.*], v.12, n.3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente. Acesso em: 10 jul. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236109337. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/FtpkV5RY3Q64nvBdvxbSXwg/abstract/?lang=pt. Acesso: 20 fev. 2021.

VELASCO GUARDIAS, Angélica María; MONTIEL BAUTISTA, Susana; RAMÍREZ GARCÍA, Susana. Los vídeos educativos como herramienta disruptiva para apoyar el processo de aprendizaje de algoritmos de resta y multiplicación em estudiantes de segundo grado de primaria. **Revista Educación,** Costa Rica, v. 42, n. 2, p. 1-32, 2018. DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24236. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/440/44055139009/html/. Acesso: 20 out. 2021.

XAVIER, César Silva; PEIXOTO, Maurício Abreu Pinto; VEIGA, Luciana Lima de Albuquerque. Metacognição e suas ferramentas para o aprendizado. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vila Velha/ES, v. 10, n. 2, p. 40-70, 2020. DOI: 10.36524/dect.v10i2.1337. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1337. Acesso em: 28 set. 2022.

YOUTUBE. A história do YouTube: The Youtube History - WebTV Joinville - HD – Parte 1.avi. **Academia Joinvilense de Música**, Joinvile/SC, 2011**.** Disponível em: https://www.Youtube.com/watch?v=XZmlATVOIbg. Acesso: 2 set. 2021.

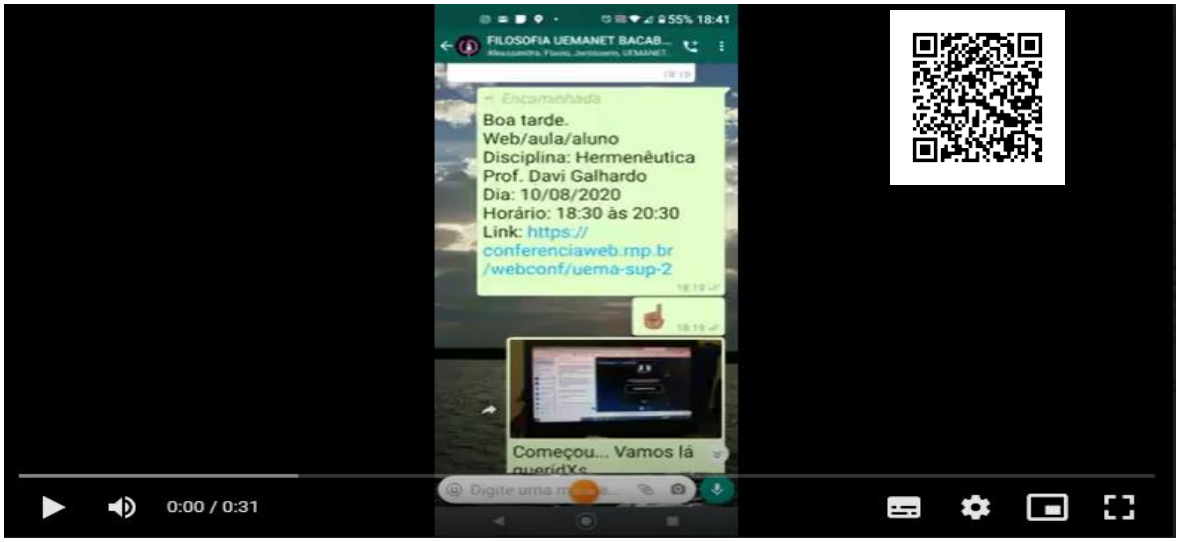
YUEN, Kit-San; YE, Zi-Wei; FUNG, Sin-Yee. **SARS-CoV-2 e COVID-19:** as questões de pesquisa mais importantes. *In:* CURSO DE MEDICINA, Programa de

Voluntariado Acadêmico, UFPR, Toledo/PR, p. 1-8, mar. 2020. Disponível em: http://www.toledo.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/SARS-CoV-2-e-COVID-19-as-questoes-de-pesquisa-mais-importantes.pdf Acesso: 19 jun. 2021.

APÊNDICES

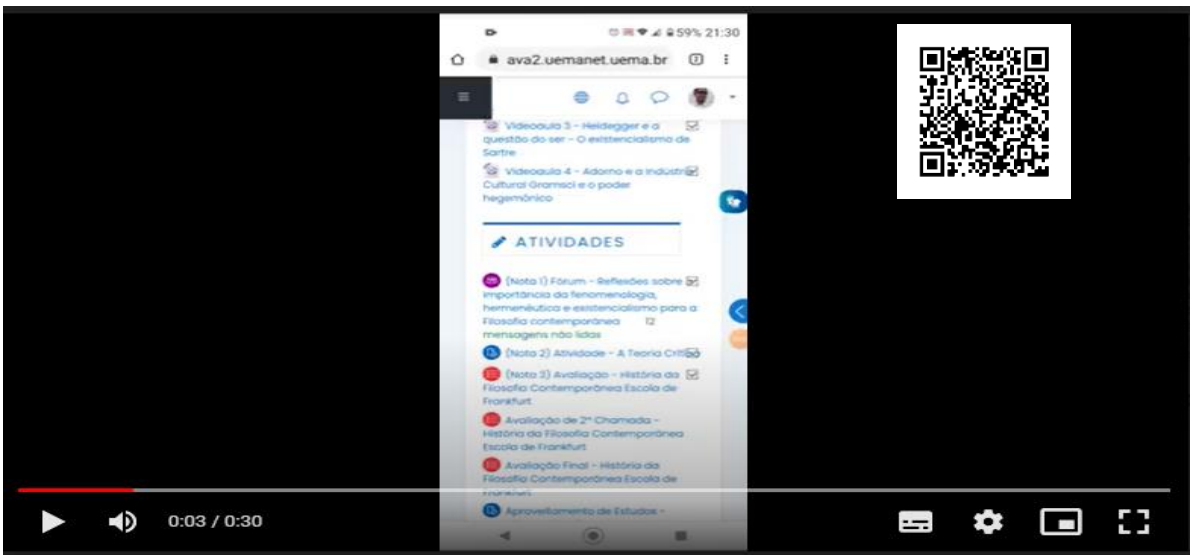
APÊNDICE A – Exemplos de videoaulas tutoriais

Figura 5 – Exemplo de videoaula tutorial produzida previamente para acadêmicos no Curso de Licenciatura em Filosofia EaD



Fonte: Autor (2022).

Figura 6 – Exemplo de videoaula tutorial com explicações no Ambiente Virtual de Aprendizagem para realização de tarefa



Fonte: Autor (2022).

APÊNDICE B – Informações sobre o Estado da Arte

Quadro 6 – Informações gerais sobre as pesquisas do Estado da Arte

Título da Obra	Autor(es)	Natureza	Ano de Publicação	Instituição
Produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos (ODEAPS) nas Ciências Exatas: limites e possibilidades	Adriano Edo Neuenfeldt	Tese	2020	Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)
Luz, Câmera, Mediação: a produção de audiovisual na formação de professores.	Tatiane Chagas Lemos	Tese	2017	Universidade Católica de Petrópolis.
Videoaulas de escrita/redação científica na internet: um estudo bakhtiniano	Simone Cristina Mussio	Tese	2016	Universidade Estadual Paulista
O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes.	Aline Hitomi Sumiya	Dissertação	2017	Universidade de São Paulo.
Produção de vídeoaulas para cursos de graduação a distância do consórcio CEDERJ: a perspectiva dos participantes.	Nathalia Costa Alves de Carvalho	Dissertação	2017	Universidade Federal do Rio de Janeiro
O gênero videoaula: deslocamentos e manutenções na Cibercultura.	Luma Dittrich de Oliveira	Dissertação	2020	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Tutoriales de YouTube como estratégia de aprendizaje no formal en estudiantes universitários.	Ernesto Roque Rodríguez	Artigo Científico	2020	*Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C. Revista Ibero-americana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*
Los vídeos educativos como herramienta disruptiva para apoyar el processo de aprendizaje de algoritmos de resta y multiplicación em estudiantes de segundo grado de primaria.	Angélica M. Velasco Guardias; Susana Montiel Bautista; Susana Ramírez García	Artigo Científico	2018	*Universidad de Costa Rica. Revista Educación.*
A produção de vídeos tutoriais como recurso didático: uma experiência com alunos do médio integrado no componente curricular desenho.	Thiago Luiz de O. Gomes Martins; Ricardo J. de Sousa Cavalcanti.	Artigo Científico	2019	Instituto Federal da Paraíba. Revista Principia.

Fonte: Autor (2022).

APÊNDICE C – Questionário destinado aos acadêmicos participantes da pesquisa

1. Durante as aulas dos professores mediadores (conteudistas) pelo AVA, como você descreve as práticas de ensino realizadas por esses profissionais?

2. Sobre a pergunta anterior: Você consegue citar algumas ferramentas/objetos de ensino utilizados pelos professores mediadores?

3. Após as aulas ministradas e postadas no AVA, como você se organiza para estudar e quais técnicas você aponta como vantajosas durante sua aprendizagem?

4. Os professores mediadores costumam recomendar vídeos para ampliar as orientações ministradas durante as aulas online?

5. O que você sugeriria para que o ensino realizado pelos professores mediadores pudesse alcançar resultados mais positivos para sua aprendizagem?

6. Você já assistiu a algum vídeo tutorial? Em caso positivo, você poderia citar o conteúdo?

7. Os professores mediadores produzem ou recomendam vídeos tutoriais para ampliar seus conhecimentos?

8. Diante do que foi exposto, comente algum ponto que porventura poderia ser melhorado ou até mesmo implementado ao estudo.

APENDICE D – Roteiro de perguntas destinado aos professores formadores EaD

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES FORMADORES

12/04/2022

- Apresentação do pesquisador;

- Ressaltar a presença dos professores formadores do UEMAnet;

- Explicar a finalidade da entrevista: funciona como parte da coleta de dados com os professores formadores. O intuito desta conversa é conhecer mais um pouco sobre a realidade, especificamente sobre a utilização de videoaulas no formato de tutoriais para alicerçar a aprendizagem dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura EaD.

- Ressaltar sobre o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

- Iniciar a apresentação do *Microsoft Power Point* com as perguntas geradoras:

1. Quais são as principais ferramentas de ensino digitais utilizadas para compor sua atuação como professor(a) formador(a)?

2. Você recomenda vídeos para complementar os estudos dos acadêmicos de Cursos de Licenciatura EaD?

3. Durante o seu planejamento, como você utiliza as videoaulas?

4. Sobre as videoaulas tutoriais: você conhece esse formato de vídeo? Em caso positivo, informe pelo menos uma prática envolvendo essa ferramenta de ensino.

5. As videoaulas tutoriais transpassam os manuais de instruções antigamente conhecidos? Dito isso, você consegue descrever alguma atividade que pode ser desenvolvida para facilitar seu trabalho como professor formador?

- Agradecimento pela participação.

UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09