

ARTIGO ORIGINAL

Audiovisual na educação on-line: análise de produções docentes

Edvaldo Souza Couto¹
Michele Rodrigues de Albuquerque²

RESUMO

O artigo aborda a produção de conteúdo audiovisual por docentes na educação *online*. O objetivo foi identificar as características técnicas, didáticas e a performance comunicacional nos vídeos produzidos por um grupo de docentes da educação on-line. O estudo é do tipo qualitativo, de cunho descritivo e analítico, e o método adotado para análise dos dados foi a análise de conteúdo. Como resultados, indicamos que as produções apresentam características técnicas específicas ao contexto cibercultural de produção audiovisual; diversificação didática que combina o formato audiovisual às particularidades do conteúdo e da disciplina; e formas específicas de comunicação docente/discente no diálogo didático mediado pela linguagem audiovisual.

Palavras-chave: educação on-line; audiovisual na cibercultura; produção de conteúdo; produção docente.

Audiovisual in online education: analysis of teacher productions

ABSTRACT

The article discusses the production of audiovisual content by teachers in online education. The objective was to identify the technical, didactic characteristics and communicational performance in the videos produced by a group of online education teachers. The study is qualitative, descriptive and analytical, and the method adopted for data analysis was Content Analysis. As results, we indicate that the productions present specific technical characteristics to the cybercultural context of audiovisual production; didactic diversification that combines the audiovisual format with the particularities of the content and discipline; and specific forms of teacher/student communication in didactic dialogue mediated by audiovisual language.

Keywords: online education; audiovisual in cyberculture; content production; teaching production.

1. Universidade Federal da Bahia – UFBA (edvaldosouzacouto@gmail.com)

2. Universidade Federal da Bahia – UFBA (michele.r.albuquerque@gmail.com)



Audiovisual en la educación online: análisis de producciones docentes

RESUMEN

El artículo aborda la producción de contenidos audiovisuales por docentes en la educación online. El objetivo fue identificar las características técnicas, didácticas y *performance* comunicacional en los videos producidos por un grupo de docentes de educación online. El estudio es cualitativo, descriptivo y analítico, y el método adoptado para el análisis de los datos fue el Análisis de Contenido. Como resultados, indicamos que las producciones presentan características técnicas específicas al contexto cibercultural de la producción audiovisual; diversificación didáctica que combina el formato audiovisual con las particularidades del contenido y la disciplina; y formas específicas de comunicación profesor/alumno en un diálogo didáctico mediado por el lenguaje audiovisual.

Palabras clave: educación online; audiovisual en cibercultura; producción de contenidos; producción docente.

1. Introdução

Por sermos seres sociais essencialmente audiovisuais, a imagem ocupa um lugar de importância na arte, na cultura e na educação, tornando-se inseparável da nossa relação com o mundo. O uso da imagem vem se moldando ao longo da história da humanidade, representando histórias, memórias, produzindo subjetividades e narrativas cotidianas, atuando como suporte de relações sociais (Mauad, Lopes, 2014; Victorio Filho, Berino, Soares, 2018).

Na educação, o audiovisual, seja uma obra cinematográfica ou um vídeo amador, tornou-se importante recurso didático, ganhando atenção das pesquisas em educação a partir de meados do século XX, em que os estudos em tecnologias educacionais passaram a considerar não apenas a aplicação pedagógica dos meios audiovisuais, mas todo o processo educacional que ele envolve (Kenski; Santos, 2019). Nos modelos de educação não-presenciais, o audiovisual assume maior relevância, uma vez que docentes e discentes estão em tempos e espaços distintos durante o processo educacional, atuando não apenas como recurso de aprendizagem dos conteúdos, mas também de aproximação entre seus atores.

No contexto cibercultural é dada ao professor a possibilidade de ser mais do que um leitor do som e da imagem, aquele que apenas planeja e utiliza a linguagem audiovisual na sua atividade docente como recurso pedagógico, dentro e fora da sala de aula ou em Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ele se torna um educador audiovisual que ultrapassa a produção de sentido diante dos filmes e se coloca como autor na produção de imagens e sons em seus mais diversos gêneros e formatos (Guerreiro, 2019).



Entendemos o audiovisual na educação on-line como meio de comunicação e ensino (Gomes, 2008). Tomando como base esses aspectos, o objetivo do artigo foi analisar as características técnicas, didáticas e a performance comunicacional nos vídeos produzidos por um grupo de docentes da educação online. Para isso, utilizamos fundamentos da produção audiovisual na cibercultura e da produção de conteúdo audiovisual didático para mediação pedagógica na educação on-line. O estudo usou o método qualitativo, de cunho descritivo e analítico, e o método adotado para análise dos dados foi a análise de conteúdo.

2. Aportes teóricos

A cibercultura pode ser definida como a manifestação da cultura contemporânea mediada pelas tecnologias digitais de comunicação em rede. Ela interconecta sujeitos, cidades e ciberespaço em práticas sociais, de produção de sentidos e autorias, a partir de uma infraestrutura material que permite a qualquer indivíduo produzir e publicar informação em tempo real (Lemos, Levy, 2010; Martin, Santos, 2018).

O modo de circular a informação e os conteúdos na rede ajudaram a modelar o estágio atual da cibercultura, ou seja, possibilitou as pessoas criarem e compartilharem suas ideias, produtos e saberes (Couto, 2014). As plataformas de mídias sociais somadas aos dispositivos móveis aumentam o número de potenciais produtores de conteúdo, fazendo do ciberespaço o principal espaço de produção e circulação de informação (Lemos; Levy, 2010).

As mídias sociais digitais são um fenômeno complexo que inclui tecnologias de comunicação que possibilita mais participação. Com este sistema houve uma consequente popularização da produção e publicação de conteúdo na web (Couto, 2014).

O audiovisual é entendido como sendo um sistema híbrido que “opera com códigos significantes distintos, parte importados do teatro, da literatura, do rádio e, mais modernamente, da computação gráfica, aos quais acrescenta alguns recursos expressivos” (Machado, 2014, p. 4.294). Inclui diversas formas de produção, gerando produtos como vídeo, cinema, animações, e no mercado da comunicação digital, tem ganhado cada vez mais importância como conteúdo, a partir da introdução de “janela-player” embutido em portais, hotsites, blogs, entre outros (Fischer, 2015).

As audiovisualidades contemporâneas encontram nos dispositivos móveis o mecanismo técnico necessário a produção de conteúdo em múltiplas linguagens (Manovich, 2013; Montaña, 2015; Agustoni, 2016). Esses dispositivos incorporam em sua estrutura técnica-funcional, mecanismos de captação de áudio e imagens, bem como aplicativos e softwares de edição e exibição dos produtos (Agustoni, 2016). São resultados de um fenômeno denominado de “softwarização” da cultura (Montaña, 2015), cenário em que a ação de produzir, distribuir e recepcionar são mediadas por softwares (Manovich, 2013).

Do audiovisual, o vídeo é o formato de trânsito de conteúdo que vem ganhando bastante expressividade nas últimas décadas por tornar a experiência audiovisual mais acessível à população,

tanto em termos de consumo como, principalmente, de produção (Kilpp, Fischer, 2010; Agustoni, 2016). Na cibercultura, o vídeo pode ser entendido como “uma virtualidade que se atualiza de diversas maneiras em inúmeros construtos da web” (Fischer, 2015, p. 62). Assim, o vídeo digital, segundo Montaña (2015, p. 39), é “o mais contemporâneo de todos os vídeos, pelo potencial de atrair e transformar, ou melhor, devorar todas as imagens anteriores a ele e, dessa forma, pensá-las e explorá-las”.

Essa definição caracteriza o audiovisual contemporâneo como uma combinação das linguagens do cinema, TV e vídeo, constituindo o que Martins e Santos (2019, p. 222) denominam de “cibervídeos”, que são vídeos “constituídos a partir das contemporâneas transformações sociotécnicas, fenômenos da educação na cibercultura”. Esse movimento evolutivo do audiovisual na cibercultura tem possibilitado perceber as potencialidades da audiovisualidade contemporânea na educação *online*, uma vez que é híbrido em gênero e estilo, descentralizado, conectado e hipermediático (Martin; Santos, 2018).

A educação online, por ser um modelo de educação que carrega consigo não só aspectos tecnológicos e da cibercultura, mas também sociais, culturais e de currículo, agrega bem o vídeo digital como recursos didáticos. Moran (2003, p. 39) define educação *online* como um “conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência”. Para Santos (2009, p. 5.663), educação on-line “é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”.

O processo educacional na educação on-line ocorre no intercâmbio com os materiais didáticos e no diálogo com outros sujeitos (professores, tutores, cursistas) em processos de comunicação síncrona e assíncrona (Santos, 2009). Temos a integração de conteúdo multimídia, sendo a linguagem audiovisual a que melhor se sobressai nessa modalidade, em que os processos de comunicação e mediação das aprendizagens ocorrem essencialmente por meio da imagem, seja em formato de vídeos gravados ou transmissões ao vivo (Moran, 2003).

Na educação on-line, o vídeo atua como uma das formas de aproximação, de aumento do sentimento de presencialidade, e se torna a forma mais completa de representatividade, em que o discente tem a possibilidade de conhecer não só o conteúdo, mas também o professor (Barrére, 2014). Contudo, essa aproximação só ocorre se o conteúdo adotar adequadamente uma linguagem dialógica e conversacional (Holmberg; Gutierrez; Prieto; Garcia Aretio; Filatro; Cairo, 1983, 1994, 2003, 2008, 2014, 2015), e se for produzido em formato correspondente à comunicação do tema, apresentando qualidade técnica, didática e comunicacional.

Silva e Lopes (2021) identificam algumas características que podem ser adotadas tanto na produção quanto na seleção desse recurso, tais como: fala sucinta e breve, com entusiasmo; uso de linguagem clara e objetiva; abordar um único tópico; e centrar na abordagem dos pontos principais do conteúdo, adotando a entonação adequada e expressões corporais para a comunicação.

Como potencialidades didáticas, Barrére (2014) destaca a adoção do vídeo no contexto de um curso/disciplina, atuando:

- a) como conteúdo único ou principal da disciplina;
- b) como conteúdo de uma disciplina;
- c) como conteúdo complementar de uma disciplina;
- d) para demonstrar alguns conteúdos;
- e) como atividade prática.

Os principais tipos de produções audiovisuais identificados na modalidade não-presencial são: videoaulas, entrevistas, debates, vídeos didáticos e documentários. No contexto da cibercultura, Martin e Santos (2019) identificaram quais tipos de vídeos estavam sendo mais utilizados na educação online, e que denominaram de cibervídeos, sendo eles: hipervídeo, microvídeo, videoaula, videoconferência, vídeo volátil e webinar. Para Bahira e Silva (2017), vídeo na educação serve como mediador na aprendizagem de determinado conteúdo, permitindo ilustrar, explorar, tirar dúvidas, reforçar e complementar.

Essas são, portanto, algumas das múltiplas possibilidades de uso didático do audiovisual que podem ser exploradas pelos docentes em suas disciplinas, no contexto da educação online. Somase a isso, benefícios como: desenvolvimento do pensamento crítico, promoção da expressão e da comunicação, favorecimento de uma visão interdisciplinar e integração de diferentes capacidades e inteligências e valorização do trabalho em grupo. Porém, esses benefícios só serão alcançados se o vídeo passar por um rigoroso processo de produção, em que o professor, através da utilização de diferentes estratégias, define de que forma contribuirão para aprendizagem dos conteúdos por parte dos discentes (Vargas; Rocha; Freire, 2007).

3. Metodologia da pesquisa

A pesquisa usou o método qualitativo, de cunho descritivo e analítico por atender a um propósito de pesquisa em que a realidade em estudo não pode ou não deve ser enumerada nem quantificada. Utiliza-se da descrição tanto para a obtenção de dados sobre as características dos processos ou fenômeno estudado, quanto para disseminação dos resultados (Gomes, 2011).

Como método para tratamento e análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, por apresentar procedimentos que possibilitam descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação e as atitudes atreladas ao contexto de enunciação. A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados essencialmente descritiva e analítica, e objetiva atender aos propósitos da pesquisa qualitativa, permitindo fazer inferências e interpretações sobre produção/recepção das comunicações por meio da descrição e análise do conteúdo das mensagens (Sousa; Santos, 2020).

Os procedimentos de pesquisa incluíram a seleção, descrição e análise de 12 vídeos produzidos por um grupo de docentes da educação online que atuam em três cursos de graduação – Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Pedagogia, ofertados pela

Secretaria de Educação a Distância, de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), vinculados ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Os vídeos produzidos pelos docentes dos cursos online da instituição são hospedados no YouTube, sendo este o caminho utilizado para acesso e seleção das produções para análise, realizando a busca a partir da sigla de cada curso, sendo este o modo que são registrados no canal. Foram selecionados vídeos publicados a partir de outubro de 2017, quando passou a vigorar novas diretrizes para produção audiovisual para os cursos ofertados pela Secretaria, até novembro de 2019.

4. Resultados e análises

A seguir, apresentamos os resultados das análises dos vídeos em cada uma das categorias listadas.

4.1 Características técnicas

Na cibercultura, o estudo da imagem considera as questões éticas, estéticas e técnicas da cultura, em que o uso de software passa a ser contemplado como uma atualização possível da técnica (Kilpp; Fischer, 2010). Os vídeos estudados foram produzidos em um ambiente tecnológico com o uso de hardwares e softwares. Assim, foram identificadas características da “softwarização do audiovisual” (Manovich, 2013; Montañó, 2015) nos dois cenários em que se realizaram as produções. Primeiro, nas produções em estúdio ou externa, com equipe técnica de produção audiovisual e equipamentos e software profissionais na captação e edição das imagens e som. Segundo, nas produções que denominamos como independentes, realizadas pelos professores em espaços particulares de sua escolha, a partir do uso do computador e software de captura de tela (ver Quadro 1).

Quadro 1 - Características técnicas dos vídeos analisados

Vídeo	Tipo de produção	Tempo do vídeo	Características Técnicas
LCB-01	Independente	22:06	Formato de aula expositiva (videoaula), do tipo <i>screencast</i> ² com a gravação da tela do computador; fala em off acompanhada por exibição de slides, sem imagem do professor; áudio nítido, com a presença de poucos ruídos (ambiente).

2. Segundo descrição na Wikipedia (<https://en.wikipedia.org/wiki/Screencast>), um screencast é uma gravação digital da saída da tela do computador, também conhecida como captura de tela de vídeo ou gravação de tela, geralmente contendo narração em áudio. Um screencast é essencialmente um filme das alterações ao longo do tempo que um usuário vê na tela do computador, aprimorado com narração em áudio, realizado por software específico.

LCB-05	Independente	19:37	Formato de aula expositiva (videoaula), do tipo <i>screencast</i> com a gravação da tela do computador; fala em <i>off</i> acompanhada por exibição de slides, sem imagem do professor; áudio nítido, com a presença de poucos ruídos (ambiente).
LCB-07	Independente	19:19	Formato de aula expositiva (videoaula) do tipo <i>screencast</i> com a gravação da tela do computador; fala acompanhada pela imagem do professor e apresentação do conteúdo em slides; áudio nítido, sem a presença de ruídos.
LCB-08	Independente	11:16	Formato de aula expositiva (videoaula) do tipo <i>screencast</i> com a gravação da tela do computador; fala acompanhada pela imagem do professor e apresentação do conteúdo em slides. Áudio com a presença de ruídos resultantes da captação (aspecto de eco), contudo, é audível, claro e de boa intensidade.
LEF-01	Externa	09:08	Formato de aula prática (videoaula), gravada em externa (laboratório), com equipamento de produção audiovisual profissional e auxílio de equipe técnica; áudio de qualidade.
LEF-02	Externa	10:19	Formato de aula prática (videoaula), gravada em externa (laboratório), com equipamento de produção audiovisual profissional e auxílio de equipe técnica; áudio de qualidade.
LEF-03	Híbrido (estúdio e independente)	22:59	Formato de aula expositiva (videoaula), com mescla de gravação em estúdio e <i>screencast</i> . áudio com qualidade diferenciada e perceptível entre as duas partes.
LEF-07	Híbrido (estúdio e independente)	26:24	Formato de aula expositiva (videoaula), com mescla de gravação em estúdio e <i>screencast</i> . áudio com qualidade diferenciada e perceptível entre as duas partes.
LP-02	Estúdio	30:39	Formato dialogal (vídeo didático), com gravação em estúdio; áudio com qualidade.
LP-03	Estúdio	12:02	Formato de aula expositiva (videoaula), com gravação em estúdio; áudio com qualidade.
LP-09	Externa	20:09	Formato dialogal (vídeo didático), gravado em externa; áudio com qualidade.
LP-10	Estúdio	08:31	Formato de aula expositiva (videoaula), com gravação em estúdio; áudio com qualidade.

Fonte: dados da pesquisa, 2024

Considerando as características técnicas dos vídeos, identificamos quatro tipos de produções: independente, externa, híbrida e estúdio (Filatro; Cairo, 2015). Classificamos como independente os vídeos produzidos em formato *screencast*, em que os docentes utilizam software de captura de tela para gravar, simultaneamente, o áudio e a tela do computador e, em alguns casos, a sua imagem via *webcam*. Os vídeos produzidos com o uso dessa tecnologia apresentam uma característica comum, são todos em formato de aula expositiva (videoaula), com a apresentação do conteúdo em slide e fala



do professor em off (LCB-01 e LCB-05) ou acompanhada por sua imagem capturada pela *webcam* (LCB-07 e LCB-08).

Os vídeos do tipo externa, foram produzidos com equipamentos profissionais de produção audiovisual (câmera HD, iluminação, microfone direcional lapela) e apoio técnico, nas dependências da instituição, caso dos vídeos LEF-01 e LEF-02, produzidos no laboratório de ginástica, ou em local fora da instituição, caso do vídeo LP-09, gravado em uma escola privada da educação básica. Esses se diferenciam na qualidade técnica de captação de imagem e som, pois a captura do áudio ocorre de forma direcional por microfone de lapela, em comparação aos vídeos em formato *screencast*, em que a captação do áudio ocorre via microfone do próprio computador.

Nos vídeos classificados como híbrido, LEF-03 e LEF-07, ocorre a combinação dos tipos estúdio e independente, em que o docente opta por uma abertura, introdução do conteúdo e encerramento do vídeo gravados em estúdio, e o desenvolvimento, discussão do assunto em formato *screencast*, com a apresentação em slide e narrativa em off. São vídeos em formato de aula expositiva.

As produções em estúdio apresentam tanto a utilização somente de cenário virtual, por meio da aplicação da técnica de *Chroma-key*, como a combinação deste com outros elementos característicos de gêneros da produção audiovisual televisiva. O vídeo LP-02, por exemplo, que hibridiza o gênero ficcional com o gênero informacional, introduz o tema literatura infantil com a narrativa de um conto, seguido por uma entrevista com uma especialista, apresentando um cenário misto, adotando ao fundo imagem virtual com personagens de histórias infantis, e preenchendo o espaço livre com livros infantis, brinquedos e poltronas para acomodar os atores (professora e entrevistada). Os demais vídeos gravados em estúdio em formato de aula expositiva (LP-03, LP-10, LEF-03, LEF-07), possuem apenas aplicação de cenário virtual do curso, com o professor dividindo espaço na tela com a apresentação de slide que aparece em monitor virtual inserido na edição.

Quanto a aplicação de técnicas de gravação/edição audiovisual, as produções em externa (LEF-01, LEF-02, LP-09) e em estúdio (LP-2) que adotaram o uso de duas câmeras, permitiram criar movimento através da variação dos enquadramentos. O enquadramento, segundo Duran (2010, p. 27), tem a função de “dar ritmo a produção fílmica ampliando ou reduzindo o campo espacial apresentado visualmente”. Nas produções analisadas, gravadas em estúdio e externa com o uso de duas câmeras, o movimento foi criado pela mudança de planos capturados pelas duas fontes (câmera 1 e câmera 2). No vídeo LP-02, por exemplo, durante a narração do conto, foi adotado dois planos: o plano geral, que mostra todo o cenário, com um ângulo de visão amplo e aberto; e o plano americano, que “enquadra o personagem da cintura para cima ou acima dos joelhos, dando maior foco ao personagem do que ao cenário, destacando a ação exercida por ele”, apresentando os detalhes da narrativa, como gestos, expressões faciais e movimentos corporais do narrador (Duran, 2010, p. 27).

Com um formato diferenciado de apresentação do conteúdo, os vídeos gravados/editados em formato *screencast* utilizam molduras com a identidade do curso para definir os espaços de cada elemento gráfico. Conforme expõe Santaella (2012, p. 114), “toda imagem implica uma moldura e um campo”. A moldura atua nesse contexto como fronteira entre campos, entre a imagem e seu entorno. Nós vídeo em que a imagem do professor divide espaço com a apresentação em slide (LCB-07, LCB-

08), a moldura delimita o campo das duas imagens, colocando-as separadas e em paralelo, de forma que a atenção do discente possa estar tanto no conteúdo quanto na imagem do narrador (professor), evitando a sobreposição delas.

Sobre a qualidade técnica, quanto à captura do som, os vídeos gravados com equipamentos profissionais de produção audiovisual (câmera HD e microfone de lapela), apresentam maior qualidade sonora, sem identificação de ruídos gerados pela tecnologia ou pelo ambiente se comparado aos vídeos em formato *screencast*.

4.2 Características didáticas

A análise das características didáticas das produções consiste na identificação dos recursos e estratégias adotadas pelos docentes na abordagem dos temas através do vídeo, incluindo o gênero audiovisual, o recurso didático, as estratégias pedagógicas e a estruturação (estética) na apresentação do conteúdo (Filtrato; Cairo, 2015).

Tomando como referência a classificação dos gêneros discursivo, os vídeos analisados se enquadram em, pelo menos, dois tipos: aula expositiva e entrevista. Na definição proposta por Marcuschi (2005, p. 48), os gêneros (discursivos) podem ser entendidos como práticas discursivas e formas de ação social, “linguística, para atingir propósitos sociocomunicativos bastantes específicos”. Para Costa (2014, p. 44), o gênero aula, por exemplo, consiste em explicar, elucidar ou expor oralmente “determinada área do conhecimento, feita por professor e dirigida a um ou mais alunos, geralmente em estabelecimento de ensino, por período de tempo específico”.

Para Silva (2005, p. 20), a aula expositiva é a mais conhecida técnica docente empregada no meio educacional, e pode ser definida como uma “estratégia didática que tem por objetivo explicar conceitos com clareza, compartilhar informações e motivar a reflexão a partir desses conceitos e dessas informações”. Na educação on-line, as produções classificadas como videoaulas assumem as características da aula expositiva, que no contexto analisado, destacam-se os vídeos LEF-01, LEF-02, LEF-03, LEF-07, LCB-01, LCB-05, LCB-07, LCB-08, LP-03 e LP-10, em que o(a) professor(a) aparece desempenhando “um papel preponderante na apresentação de conteúdos e na proposição de atividades de aprendizagem” (Filtrato; Cairo, 2015, p. 5837).

Nos vídeos analisados, dos gêneros aula expositiva (videoaulas) e entrevista, identificamos três formatos discursivos, que podem ser classificadas a partir da sua capacidade comunicativa e interacional (Costa, 2014), e essa categorização dos vídeos foi proposta a partir das características identificadas na sua formatação didática.

Como descritivo-prático, classificamos os vídeos que não só propõem descrever um objeto, seu funcionamento, como também apresenta essa descrição a partir da demonstração prática. Essa característica foi identificada nos vídeos LEF-01 e LEF-02, em que a docente descreve, de forma prática, como realizar os movimentos acrobáticos da ginástica, demonstrando as formas de realização dos movimentos.

O formato narrativo-dialogal faz referência a produção audiovisual didática que apresenta tanto um discurso literário ficcional, quanto um diálogo estabelecido entre sujeitos, perfil identificado no vídeo LP-02, em que a introdução do tema é feita a partir da narrativa de um conto, seguida de um diálogo estabelecido em formato de entrevista entre a professora da disciplina e uma convidada (professora/escritora/especialista). Enquadra-se nessa mesma classificação o vídeo LP-09, produzido também em formato de entrevista, em que a professora da disciplina estabelece um diálogo com duas professoras/convidadas que atuam na educação infantil para falar sobre o tema infância.

Os vídeos classificados como sendo do tipo discursivo-expositivos foram produzidos em uma estrutura didática semelhante a aula expositiva tradicional, em que o professor expõe o tema da aula suportado por elementos gráficos (slides) que ilustram a fala e o conteúdo. Das produções analisadas, foram classificadas como discursivo-expositivo os vídeos LEF-03, LEF-07, LCB-01, LCB-05, LCB-07, LCB-08; LP-03 e LP-10, tendo todos eles como principal elemento didático a exposição do conteúdo em slides, acompanhada pela narrativa docente.

Os slides podem tornar as ações pedagógicas dinâmicas, desde que exploradas adequadamente e de acordo com o objetivo educacional. Os modos de representação verbal e não verbal, aplicados à elaboração de recursos didáticos, funcionam de maneira independente, mas são ainda mais significativas para o processo de aprendizagem quando conectados (Filatro; Cairo, 2015).

A combinação entre texto e imagem se complementam com a verbalização que atua na integração dessas linguagens dando sentido ao todo. Essa complementação foi observada, principalmente, nos vídeos LCB-01, LCB-07 e LCB-08, em que os docentes não só exploram o recurso da imagem nos slides, como falam diretamente sobre elas:

Aqui na figura, podemos observar os três diferentes estados clássicos da matéria (LCB-01).

Você vai pegar um fragmento desse órgão e vai colocar num instrumento que chamamos de Cassete. Os Cassetes **são essas caixinhas aqui**, de plástico, só que um plástico apropriado para aguentar os reagentes, e ela é toda furadinha. **Você ver aqui** que ela é toda vasada, para que todos os reagentes possam entrar para atingir os tecidos que você quer avaliar (LCB-07)

Uma característica aqui da pentose e do nucleotídeo do DNA **é que AQUI, OH**, no carbono 2 da pentose, **tá vendo**, não tem uma hidroxila completa, está faltando um oxigênio (LCB-08).

Quanto a estrutura didática de apresentação do conteúdo existe algumas formas de organização dos materiais que melhor orientam o discente. Gutierrez e Prieto (1994) propõem uma forma de estruturação didática com base em três estratégias:

- a) estratégia de entrada ou de abertura;
- b) estratégia de desenvolvimento;
- c) estratégia de encerramento.

Como uma das estratégias de entrada, Filatro e Cairo (2015) propõem cativar a atenção do aluno por meio de perguntas provocativas ou narrativas de fatos interessantes ao tema. Identificamos o uso dessa estratégia nos vídeos LP-03 e LCB-05.



No vídeo LP-03, após apresentar o contexto geral da disciplina, a professora introduz o conteúdo com uma pequena história (trecho do livro *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha), e faz um questionamento a seguir que relaciona a história narrada com o tema da aula:

Com esse texto, iniciamos a disciplina de literatura infanto-juvenil. Isso nos leva a refletir sobre o poder mágico da literatura infantil. Como é maravilhoso aprendermos a ver e que está aprendendo a ler. **Será que estamos ensinando a aprender a ver ou estamos cobrando a leitura como obrigação para a nota?**

Com a mesma proposta, no vídeo LCB-05, o docente inicia com a narrativa de uma situação hipotética do cotidiano para introduzir o tema, questionando o discente o que ela representa no contexto estudado, conforme exposto abaixo:

Olá, alunos e alunas. Tudo bem?! Continuaremos hoje estudando os princípios gerais da física para aplicá-los à biologia na biofísica. O primeiro conceito importante é o de inércia. **Mas, o que é isso? Imagine a seguinte situação:** você está sentado no ônibus se deslocando para assistir a nossa aula presencial. De repente o motorista percebe um buraco na via e rapidamente freia o veículo. **O que ocorre como você?**

A combinação entre situação hipotética do cotidiano e questionamento como estratégia de abertura coloca, portanto, o discente no contexto do vídeo. Neste exemplo do vídeo LCB-05, além da narrativa hipotética, o docente utilizou imagens que representam o evento narrado, constituindo-se em um elemento didático a mais de contextualização do exemplo apresentado, ao combinar o sonoro com o visual.

Quanto ao encerramento, as estratégias podem variar. A mais comum é a recapitulação do que foi visto, podendo ser, também, a recuperação de uma experiência apresentada no início, recomendações em relação a prática, generalizações, projeções futuras, entre outros (Gutierrez, Prieto, 1994). Nos vídeos LCB-01 e LCB-05, por exemplo, no encerramento o docente lança algumas questões/problemas sobre o assunto abordado, em que nomeou de “Construindo o Conhecimento”, como mecanismo para estimular o discente a refletir e buscar respostas a partir do que foi discutido no vídeo.

Outras estratégias de encerramentos identificadas nos vídeos analisados foram: convite ao aluno para buscar os demais materiais disponibilizados na plataforma virtual para continuação e complementação do estudo; recapitulação do que foi abordado no vídeo e dos objetivos da aula; e indicação dos assuntos que serão estudados mais adiante.

4.3 Performance comunicacional

Como um termo popularizado nos movimentos artísticos, a performance ganhou novas interpretações e significados no contexto contemporâneo e tecnológico, passando a referir-se ao desempenho profissional de uma pessoa. A performance acontece, portanto, enquanto uma ação, interação e relação (Schechner, 2006). Aqui, definimos como performance comunicacional a atuação docente na comunicação dos temas, no estabelecimento do diálogo com os discentes através do vídeo

e os cuidados e escolhas na forma de comunicar o conteúdo.

Em qualquer contexto educacional, a aprendizagem e a construção do conhecimento ocorrem essencialmente, segundo Albuquerque e Santos (2014, p. 183) “por meio do diálogo, interação comunicativa entre os sujeitos participantes do processo educativo”. Seja através dos meios (tecnologias) ou não, a comunicação é o pilar essencial da educação, e para uma autêntica comunicação, é necessário estabelecer como meta o diálogo e a participação entre/dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Garcia Aretio (2008) define essa comunicação como um diálogo didático mediado. Assim, no diálogo didático mediado, a interação e comunicação docente-discente está no próprio texto/fala, que “será interpretada pelo aluno enquanto ele lê um texto, ouve um material gravado, assiste a um vídeo ou explora um objeto de aprendizagem” (Filatro; Cairo, 2015, p. 1.522).

Teorias como a da conversação de ensino e aprendizagem proposta por Holmberg (1983; 2003) e do diálogo didático mediado de Garcia Aretio (2008; 2014) estabelecem a necessidade de adotar estratégias que simulem a interação face-a-face, por meio da construção de um diálogo conversacional como forma de criar uma relação pessoal (Negreiro, 2015). Esses traços foram identificados nos vídeos LCB-07, LCB-08 e LP-03 em que as docentes se utilizam de expressões que remetem ao diálogo direto com o interlocutor, o discente, como nos exemplos abaixo:

A gente vai ter, então, vários nucleotídeos ligados, que vão dar origem **aquela nossa velha conhecida** molécula de DNA, **certo?! [...] Veja que nós estamos** indo do mais para o menos. [...] Então, **vamos falar agora** um pouquinho sobre o RNA. [...] **Lembra que eu falei para você** que aqui, ó, a pentose do DNA, **eu tenho aqui** no carbono 2 uma hidroxila incompleta? (LCB-08)

O objetivo dessa fixação é preservar a estrutura e a composição molecular dos tecidos, **certo?!** (LCB-07)

O bom livro é o que agrada, **não é verdade?!** (LP-03)

As expressões “a gente”, “aquela nossa velha conhecida”, “certo?!”, “veja que nós estamos”, “vamos falar agora”, “lembra que eu falei para você” e “não é verdade?!”, destacadas na fala das docentes, funcionam como marcadores conversacionais ao indicarem uma relação de proximidade, de interlocução e troca no diálogo estabelecido com os discentes através do vídeo.

Para Gutierrez e Prietto (1994), a narrativa deve adotar um estilo coloquial. Para estabelecer um diálogo conversacional com o discente, o professor pode adotar algumas técnicas, tais como: introduzir o conteúdo convidando o aluno a conversar sobre o assunto, propor reflexões e desafios, apresentar aspectos interativos e uma linguagem que estabeleçam um diálogo direto com o discente (Filatro, Cairo, 2015; Negreiros, 2015).

Adotar uma estratégia de abertura que seja motivadora, interessante, emotiva e provocadora não só contribui para introduzir o discente no processo, como torna o tema mais atrativo. Esse estilo motivacional de abertura motivadora foi observado no vídeo LCB-07, em que a docente adota uma comunicação amigável, de aproximação com o discente, como transcrito abaixo:

Olá, tudo bem?! **Animado, animada para iniciarmos mais uma disciplina**, a Histologia? Bom!

Eu estou super animada, eu tenho certeza de que você vai gostar, vai aprender um monte de coisas novas sobre as células, sobre diferentes tipos de células e suas funções. Vai aprender, por exemplo, como é a célula do seu coração, e **muitas outras células bem lindas que a gente vai ver ao longo do bimestre**.

Então, o quê que é Histologia? Histo quer dizer tecido, logia estudo. Então, Histologia é o estudo dos tecidos dos seres vivos. **Mas, não esse tecido aqui de roupa, não. Aí você pergunta: mas, o que que é tecido, então, professora?**

Neste exemplo, a docente constrói um diálogo motivacional ao utilizar expressões como “Animado, animada para iniciar mais uma disciplina”, “Estou super animada, eu tenho certeza de que você vai gostar”, que cria não só uma relação de intimidade como, também, convida o discente a se interessar e a se empolgar com o estudo do conteúdo e da disciplina. A docente utiliza, ainda, perguntas como estratégia de introdução do conteúdo e envolvimento do estudante.

Na teoria da conversação de ensino e aprendizagem de Holmberg (2003), juntamente com a introdução dos conteúdos, deve-se oferecer aos discentes conselhos, sugestões, introduzir convites a trocas de ideias. Parte dessas características conversacionais foi identificada nos vídeos LCB-01 e LCB-05:

Olá, estudantes. **Futuros biólogos e futuras biólogas. Tudo bem com vocês?!** Eu sou o professor E.L e **iremos construir** juntos conhecimentos sobre a biofísica. **Mas o que é Biofísica? É uma das disciplinas mais interessantes da biologia.** Ela se dedica ao estudo dos princípios físicos existente nos organismos vivos. (LCB-01).

Mas, o que significa a pressão 12/8? A medida correta é 120/80 milímetros de mercúrio, que na verdade são pressões hidrostática que são medidas em momentos diferentes. Com essa dica, **vamos responder à questão desafio**. Porque a medida da pressão arterial envolve dois valores, como 120 x 80mmHg? Qual é o significado biológico desses dois valores? Pesquise em qualquer livro de fisiologia tragam a resposta **para que a gente possa conhecer e debater na próxima aula**. (LCB-05)

Fornecer exemplos é outra estratégia adotada pelo docente para envolvimento do discente e reflexão sobre a dinâmica do conteúdo. E, por fim, como estratégia de encerramento, o professor desafia o estudante que está do outro lado da tela por meio de uma questão problema, expresso em “vamos responder à questão desafio?!”.

A estratégia conversacional do uso de questionamentos para reflexão e envolvimento do discente são identificadas nos vídeos LCB-07, LCB-08 e LP-03, como expresso nos exemplos transcritos abaixo:

O problema é que as células são microscópicas [...]. **Como é que a gente vai fazer, então, para ver essas células no microscópio? [...]** **Para que serve a fixação? [...]** **Você lembra algum tipo de fixador?** Existe um fixador super famoso, super conhecido. **Eu acredito que você** lembra, diz aí o nome dele. Isso mesmo, o Formol. (LCB-07).

Os organismos diploides, que são a grande maioria dos organismos eucariotos, eles vão ter números pares de cromossomos. **Por quê?** [...] O que é DNA? Qual que é a função do DNA? [...] E do que é composto os cromossomos, então? Do que é feito os cromossomos? [...] Mas, do que é composto um nucleotídeo? Qual é a composição de um nucleotídeo? (LCB-08)

Será que estamos ensinando a aprender a ver ou estamos cobrando a leitura como obrigação para a nota? [...] Quais as recordações vêm agora a sua memória? [...] Vocês lembram as histórias lidas ou contadas para vocês? [...] Você gosta de contar história? [...] Vamos caracterizar a literatura infantil e juvenil? (LP-03)

Nos exemplos acima, podemos ressaltar que perguntas atuam como um recurso comunicacional para simular interação com o discente e envolvê-lo na discussão do conteúdo. No vídeo LCB-08 a docente adota as perguntas como estratégia para introduzir cada novo tópico do conteúdo – “O que é DNA?”, “Do que são feitos os cromossomos?”, “Qual a composição de um nucleotídeo?”.

Além da fala expressa pelo professor durante a comunicação dos temas, os movimentos corporais e expressões faciais também se constituem em recurso de interação comunicacional e elemento enriquecedor do diálogo. Para Marcuschi (2005, p. 47), “o diálogo é apenas uma das tantas formas de interagir numa aula expositiva, havendo formas não-verbais como o olhar, os gestos, os movimentos do corpo e outras estratégias interativas eficazes”. É o que ocorre no vídeo LP-02, em que durante a narrativa do conto, os movimentos corporais e expressões faciais realizados pela contadora dão vida a história narrada. Porém, nos vídeos LEF-01 e LEF-02, a performance docente através dos movimentos corporais se constitui na própria comunicação do conteúdo didático, uma vez que a demonstração dos movimentos acrobáticos da ginástica, tanto pela docente quanto pela monitora que participa do vídeo, complementa a descrição pela fala.

5. Considerações finais

Este estudo analisou as características técnica, didática e a performance comunicacional nos vídeos produzidos por um grupo de professores da educação online, para discussão dos conteúdos de suas disciplinas. A primeira conclusão foi que os vídeos analisados apresentam características técnicas específicas da cibercultura ao adotarem uma estrutura de produção que inclui hardwares e softwares que permitem manipular o processo de captação e edição da imagem, refletindo na qualidade do conteúdo produzido e que atende à propósitos didático-pedagógicos específicos da disciplina.

A segunda conclusão foi que o corpus analisado refletiu a predominância de produções em formato de aula expositiva, facilitada, principalmente, pelo uso de softwares de captura de tela, criando maior autonomia na produção docente, um reflexo do fenômeno de “softwarização do audiovisual”. Contudo, o contexto tecnológico em que se insere essas produções cria um leque de possibilidades por meio da exploração de outros gêneros e formatos audiovisuais que permite fluir a criatividade docente, adaptando o recurso vídeo a proposta pedagógica da disciplina, oferecendo dinamismo na forma de comunicar os conteúdos.

A terceira conclusão foi que o uso da linguagem audiovisual dentro do discurso pedagógico na educação online possibilita o ato educativo. Porém, é preciso considerar a adoção de um estilo conversacional, coloquial (próprio da expressão oral), personalizado, com a presença do narrador, para promover um diálogo com clareza e simplicidade, essencial na interação docente/discente durante o processo de ensino e aprendizagem. A personalização da comunicação docente/discente através do

vídeo consiste em colocar o interlocutor que está do outro lado da tela (estudante), mesmo no diálogo assíncrono, presente em cada momento, com o autor/narrador (professor) dirigindo-se diretamente a ele, o discente, destinatário da mensagem didática, por meio da utilização de pronomes pessoais e possessivos.

A análise dos vídeos produzidos por docentes na educação on-line proposta neste artigo, desperta para um olhar teórico e metodológico do processo de produção audiovisual como recurso didático no contexto cibercultural e para cursos on-line, chamando atenção para a necessidade de considerar os aspectos técnicos, didático e comunicacionais nas produções. Essas são, portanto, dimensões necessárias e essenciais para pensar a produção de conteúdo audiovisual por docentes em modelos não presenciais de educação.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Michele Rodrigues de; SANTOS, Maria Salett Tauk. Rádio e ciberespaço na educação a distância: uma experiência com professoras da educação básica. **Revista Contexto & Educação**, v. 29, n. 94, 29 out. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/3163>. Acesso em: 17 out. 2021.
- AUGUSTONI, Marina. Convergências entre cinema e vídeo: contaminações e dissoluções de limites. In: SANTAELLA, Lucia. **Novas formas do audiovisual**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016, p. 108-121.
- BAHIRA, Ana Beatriz; SILVA, Andreza Regina Lopes da. Modelo de produção de vídeos didático para EaD. **Paidéi@**, Porto Alegre, v. 9, n. 16, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/75116/0>. Acesso em: 31 out. 2019.
- BARRÉRE, Eduardo. Vídeoaulas: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 3., JORNADA DE ATUALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 3., 2014, Dourados, MS. **Anais [...]**. Porto Alegre: [CBIE]:[JAIE], 2014. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/wcbie/issue/view/86>. Acesso em: 15 out. 2020.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- COUTO, Edvaldo Souza. Pedagogia das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa (org.). **Facebook e educação: publicar, curtir e compartilhar**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014. p. 47-66.
- DURAN, Érika Rodrigues Simões. **A linguagem da animação como instrumental de ensino**. 2010. Dissertação (Mestrado em Design) – Faculdade de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788502635906/pageid/0>. Acesso em: 20 out. 2020.
- FISCHER, Gustavo Daudt. Do audiovisual confinado às audiovisuais soterradas em interfaces enunciativas de memória. In: KILPP, Suzana (org.). **Tecnocultura audiovisual: temas, metodologias e questões de pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- GARCIA ARETIO, Lorenzo. Diálogo didático mediado. **Editorial del BENED**, Madrid, jun. 2008.

Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20467/dialogodidactico.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

GARCIA ARETIO, Lorenzo. **Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital**. Madrid: Sintesis, 2014.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUERREIRO, Alexandre Silva. Apontamentos sobre o educador audiovisual: cinema, educação e alteridade. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 58, 16 set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/40636>. Acesso em: 17 ago. 2020.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica: educação a distância alternativa**. Campinas: Papyrus, 1994.

HOLMBERG, Borje. Guided didactic conversation in distance education. In: SEWART, David; KEEGAN, Desmond; HOLMBERG, Borge (ed.). **Distance education: international perspectives**. London: Croom Helm, 1983, p. 114-122.

HOLMBERG, Borje. A theory of distance education based on empathy. In: MOORE, Michael Grahame; ANDERSON, William G. (ed.). **Handbook of Distance Education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, p. 79-86.

KENSKI, Vani Moreira; SANTOS, Gilberto Lacerda. Qualitative research on educational technology in Latin America. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, Oxford, out. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336312796_Qualitative_Research_on_Educational_Technology_in_Latin_America. Acesso em: 14 ago. 2020.

KILPP, Suzana; FISCHER, Gustavo Daudt. Janelas de Flusser e Magritte: O que é afinal um webvídeo? **Intertexto**, Porto Alegre, v. 2, n. 23, p. 36-49, 22 dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/11124/10509>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas: Papyrus, 2014.

MANOVICH, Lev. Media After Software. In: **Sage Journals**, Thousand Oaks, CA, v. 12, n. 1, p. 30-37, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/toc/vcua/12/1>. Acesso em: 20 fev. 2019.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 45-84.

MARTINS, Vivian. SANTOS, Edméa. A produção de cibervídeos na formação de professores: reflexões para na educação on-line. **Em Rede**, v. 6, n2, p. 221-233, 22 out. 2019. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/462/459>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. Imagem, História e Ciência. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v. 9, n. 2, p. 283-286, mai./ago. 2014. Disponível em: www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v9n2/a02v9n2.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

MONTAÑO, Sonia. **Plataformas de vídeo**: apontamentos para uma ecologia do audiovisual da web na contemporaneidade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da Educação Online. In: SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003, p. 39-50.

NEGREIROS, Gil. As sequências textuais no gênero oral: análise de uma aula expositiva universitária. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 17, n 1, p. 179-203, jan./jun. 2015.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lucia (org.). **Novas formas do audiovisual**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

SANTOS, Edméa. Educação Online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. In: **Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**: programa, resumos e actas, 10., 2009, Braga. Actas do [...]. Braga: FLUP, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduction. Nova York: Routledge, 2006.

SILVA, Luiz Antônio. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, Dino (org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 18-44.

SILVA, Luciano Dias da; LOPES, Maurício Capobianco. Uso de videoaulas como recurso didático: critérios de análise e seleção. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 115, 398-415, 22 nov. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10289>. Acesso em: 5 jan. 2022.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n.



2, p. 1396 -1416, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 27 ago. 2021.

VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa Vieira da; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14199/8126>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles; SOARES, Maria da Conceição Silva. Conversas com pesquisas sobre educação e audiovisualidades. In: VICTORIO FILHO, Aldo; BERINO, Aristóteles; SOARES, Maria da Conceição Silva (org.). **Educação e audiovisualidades**. Curitiba: Appris, 2018.