



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

PEDRO BOTELHO ROCHA

**PROFESSORES YOUTUBERS E ENSINO DE HISTÓRIA: saberes, práticas e
narrativas na cultura digital**

RECIFE

2021

PEDRO BOTELHO ROCHA

**PROFESSORES YOUTUBERS E ENSINO DE HISTÓRIA: saberes, práticas e
narrativas na cultura digital**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de
História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de
Pernambuco para a obtenção do título de mestre em
Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Juliana Alves de Andrade

RECIFE

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

R672p Rocha, Pedro Botelho.
Professores Youtubers e ensino de História : saberes, práticas e narrativas na cultura digital / Pedro Botelho Rocha. – 2021.
125 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profª. Drª. Juliana Alves de Andrade.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2021.
Inclui referências e apêndice.

1. História – Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Professores de História. 4. Youtube. 5. Aprendizagem. I. Andrade, Juliana Alves de (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

(BCFCH2021-223)

PEDRO BOTELHO ROCHA

PROFESSORES YOUTUBERS E ENSINO DE HISTÓRIA: saberes, práticas e narrativas na cultura digital

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Pernambuco para a obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade

Aprovada em: 29/07/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof. Dr. Bruno Leal Pastor de Carvalho
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

AGRADECIMENTOS

A trajetória da realização deste trabalho é a soma de pequenos passos, sonhos e inspirações que compartilhei ao longo dos anos com amigos, colegas e familiares. Muitos que estiveram próximos a mim acompanharam essa caminhada de desafios, frustrações, renovações e esperança. Chegou, finalmente, o momento em que posso agradecer a todos eles, a todos vocês.

A minha família, que em todos os segundos desde o ano de 2008, quando decidi pela carreira de professor e historiador, tem me apoiado incondicionalmente, nunca me deixando abalar pelas dificuldades, sonhando junto comigo, torcendo para que eu pudesse ir cada vez mais além no meu caminho profissional e acadêmico. Roselene, Edmundo, Victor e Letícia, essas linhas não seriam suficientes para demonstrar meu amor por todo o apoio que foi dado.

A Adla, minha noiva, dedico não só meu agradecimento, mas a coautoria desta dissertação, levando em conta as horas que me ouviu falar sobre a estrutura do trabalho, os conceitos utilizados e até mesmo os capítulos escritos. Você foi o farol que me guiou nas horas em que eu duvidei se terminaria este texto, nos momentos em que a inspiração me turvava a mente. Sem você, eu não o teria concluído.

Aos meus tios e tias, primos e primas, minha avó e demais membros da família que acreditaram na realização desta pesquisa. Dedico, em especial, o agradecimento a meus padrinhos, tio Carlos e tia Zala, pela confiança e referência como pessoas e profissionais.

A meu avô, Moacyr, em sua memória. Sou o que sou, faço o que faço, porque tive a honra de ter convivido com um homem íntegro, inteligente e amoroso. Sempre será minha maior inspiração.

A todos os professores e funcionários do Colégio Santa Emília, em especial a Luciana Tavares, Leovan Moraes, Mário Melo, Fernando Ivo, Ulisses Freitas, Ramsés Xavier, Nilson Castelo Branco, Rildo José, Hugo Vilela, André Maranhão, Lídio Maia e Marek Ekert. Escolhi ser professor precisamente porque aprendi diariamente com vocês. Sempre serão as melhores referências profissionais que eu poderia ter.

Aos meus colegas de graduação, Jefferson e Fred, a Gabriel Valença e os demais colegas da turma 3 do ProfHistória. Vocês deixaram tudo mais leve, entre provas, piadas, *coffee breaks*,

conversas e conselhos. Muito de nossa experiência acadêmica vem dos corredores e dos diálogos descompromissados após as aulas, e eu credito grande parte do que escrevi a vocês.

Aos meus professores da UFPE, George Cabral e Antônio Alves, pelas aulas inspiradoras, descontraídas e pelos primeiros passos dados na iniciação científica. A Jeannie Menezes e Suely Almeida, por todo o aprendizado e maturidade que pude adquirir nos dois anos que estive na UFRPE. Aos meus professores do ProfHistória, Eleta Freire, Adriana Paulo, Lucas Vitor, Ricardo Medeiros e Isabel Guillen, por abrir as portas do Ensino de História para meu âmbito acadêmico.

Aos meus amigos, colegas de trabalho, alunos e ex-alunos, todos vocês que puderam contribuir de algum modo para a conclusão desta pesquisa. Em especial a Pedro Martins, Gabriel, Raian, Luciano, Lucas Peregrino, Jucinara Rodrigues, Lucas Antunes, Maria Gabriella Rodrigues, Carlos Junior, Dani Meira, Gustavo Borges, Moaci Junior, Alef Sandro, Jefferson Freitas e muitos outros que a memória vai me deixar falhar, mas que me fizeram sonhar com a confecção dessa pesquisa.

Por fim, a minha orientadora, professora Juliana Alves de Andrade, que tem sido verdadeiramente uma mãe, depositando a máxima confiança, sempre disposta a me aconselhar e atender, emanando uma energia capaz de livrar todo e qualquer trauma passado, me fazendo seguir em frente como pesquisador da Educação e do Ensino de História. Por toda gentileza e amor, professora, deixo aqui registrado meu muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho analisa as diferentes estratégias, métodos e saberes que compõem o trabalho do professor de História através do YouTube, observando como a produção de vídeos e materiais pedagógicos vem ampliando o ensino de Histórias nas redes. Temos como objetivos compreender como a cultura digital tem se integrado a realidade de professores, incorporando elementos da comunicação e publicidade como estratégias de produção e disseminação de seu trabalho pedagógico, consolidando suas narrativas históricas; observar como os vídeos do YouTube podem ser trabalhados no ensino escolar de História; e categorizar saberes docentes (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SHULMAN, 2014; MONTEIRO, 2010) e perfis dos professores que atuam no ensino de História na plataforma do YouTube. Diante do crescimento de produções audiovisuais voltadas para a educação, as chamadas videoaulas (RAMOS NETO; SÁ, 2019), utilizamos o conceito de Professor Youtuber para delimitar o modelo de docente que ensina por esse meio audiovisual digital. A metodologia do trabalho se deu através de revisão bibliográfica sobre cultura digital, educação audiovisual e Ensino de História; coleta e análise de dados referentes a três canais de ensino de História no YouTube e suas produções audiovisuais, e entrevistas com os professores criadores de conteúdo desses respectivos canais. A partir deste trabalho, propusemos como produto pedagógico a criação de um *eBook* que compartilha estratégias, caminhos e possibilidades para professores que desejam trabalhar com o ensino de História através do YouTube

Palavras chave: Ensino de História; Professor Youtuber; Saberes docentes; YouTube

ABSTRACT

This paper analyzes the different strategies, methods, and knowledge that compose the work of history teachers through YouTube, observing how the production of videos and pedagogical materials has been expanding the teaching of history in the networks. Our objectives include understanding how digital culture has been integrated into the reality of teachers, incorporating elements of communication and publicity as strategies for the production and dissemination of their pedagogical work, consolidating their historical narratives; observing how YouTube videos can be used in school history teaching; and classifying teaching knowledge (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991; SHULMAN, 2014; MONTEIRO, 2010) and profiles of teachers who teach history on the YouTube platform. Considering the increase in audiovisual productions focused on education, the known video classes (RAMOS NETO; SÁ, 2019), we used the concept of the Youtuber Teacher to delimit a model of the teacher who instructs through this digital audiovisual media. The methodology of the work proceeded through a literature review about digital culture, audiovisual education, and History Teaching; data collection and analysis concerning three History teaching channels on YouTube and their audiovisual productions, and interviews with the teachers who are content creators of these respective channels. As a result of this work, we proposed as a pedagogical product the creation of an eBook that shares strategies, paths and possibilities for teachers who wish to work with History teaching through YouTube

Keywords: History Teaching; Teacher Youtuber; Teacher Knowledge; YouTube

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Professora Anelize.....	85
Figura 2 – Professor Bussunda	86
Figura 3 – Professor Walter.....	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	ENSINAR E APRENDER NA CULTURA DIGITAL.....	14
2.1	Cultura Digital: aspectos comunicativos e educativos.....	15
2.2	YouTube e a Educação: possibilidades e limites do ensino e aprendizagem nas redes digitais.....	32
2.2.1	Ensino e aprendizagem através do YouTube.....	35
2.2.2	As limitações do ensino e aprendizagem no YouTube.....	45
3	O LUGAR DO YOUTUBE NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	53
3.1	Acervo online de fontes históricas.....	57
3.2	Acervo de videoaulas de História.....	64
3.3	Ensino através da oficina de produção de vídeos.....	70
4	OS PROFESSORES YOUTUBERS, SABERES E PRÁTICAS.....	79
4.1	Os tipos de vídeos de História no YouTube.....	79
4.2	As categorias de análise das videoaulas do YouTube.....	81
4.3	Analisando as videoaulas de História do YouTube.....	83
4.3.1	Organização do vídeo.....	84
4.3.2	Linguagem e estilo.....	85
4.3.3	Análise historiográfica.....	87
4.3.4	Produção e circulação.....	88
4.4	Os saberes docentes que o Professor Youtuber de História compõe.....	89
4.4.1	Os saberes e práticas levados ao YouTube.....	89
4.4.2	Os métodos de ensino e procedimentos delimitados pelo ensino audiovisual no YouTube.....	98

4.4.3	As narrativas históricas compostas dentro do YouTube.....	103
4.5	O Professor Youtuber de História: o que é, o que faz, como faz e como ser? Uma proposta de eBook)	110
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS.....	114
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	124

1 INTRODUÇÃO

Essa presente pesquisa é fruto de uma confluência de vivências, questionamentos, observações e reflexões que surgiram após nove anos de experiência como professor de História, transitando entre a rede privada e cursos pré-vestibulares da Região Metropolitana do Recife, Caruaru e Zona da Mata Norte. Em inúmeros momentos do cotidiano docente, percebemos que nossos alunos produziam sentidos e proximidades com a cultura digital, sobretudo através da produção e consumo de produtos audiovisuais das mídias sociais.

No interior das salas de aula em que estivemos presentes, as relações sociais desenvolvidas entre estudantes, professores e demais atores do cenário escolar, estiveram cada vez mais arregimentadas a novas formas de comunicação típicas das sociedades pós-modernas. Pouco a pouco, compreendemos que as expectativas geradas pelos alunos em relação ao convívio, troca de experiências, saberes, reconhecimento de lideranças, autoridades e normas – inclusive a subversão destas –, eram baseadas em comunicracias e simbologias da sociedade de rede. Nossa experiência docente nos tem levado ao reconhecimento de uma demanda crescente de entendimento, posicionamento e uso das mídias digitais como um aspecto concreto do cotidiano escolar, do relacionamento com nossos alunos e da metodologia do ensino de História.

E em particular, o YouTube também nos foi uma ferramenta de bastante proximidade e consumo. Ouvimos falar diariamente de como esse site se converteu em um catalisador do entretenimento, das afetividades e do conhecimento para nossos alunos. Um tipo de mídia que globalmente vem correspondendo às expectativas da sociedade de rede e da cultura da juventude: o princípio do “faça você mesmo”, rompendo com as barreiras das mídias *one-to-many*, das hierarquias da cultura de massa. O YouTube exalta em nossos alunos o controle do que assistir, como assistir e, caso seja de sua vontade / necessidade, criar o próprio conteúdo.

Progressivamente, vivenciamos em nosso ambiente escolar um fenômeno interessante, isto é, o surgimento do que podemos caracterizar como o Professor Youtuber: uma categoria docente que se utiliza dessa plataforma digital para produzir conteúdo educacional audiovisual. Propomos nesse trabalho a investigação de como esses profissionais constroem e praticam seus saberes, elaboram narrativas e organizam sua metodologia.

Em outras palavras, observamos a conversão de inúmeros professores, entre jovens e experientes, em comunicadores das plataformas de rede. Esse grupo elabora uma nova forma produção pedagógica, uma nova metodologia de aproximação entre o objeto do conhecimento e seus alunos.

Este universo foi percebido através da nossa própria experiência enquanto usuário, produtor e consumidor dessas plataformas digitais, das redes sociais online, dos videogames, e seus bens culturais disponibilizados, sobretudo, na internet. Reconhecendo-nos enquanto um indivíduo nativo digital, ou formado pela vivência da sociedade de rede e de seus aparelhos eletrônicos, compreendemos desde cedo a fusão do mundo escolar com o mundo digital. Estivemos testemunhando o choque de linguagens entre a cultura analógica e a cultura digital, levando em conta suas reformas, alterações, inovações e disputas pelas manifestações cotidianas. Seja pela intuição ou através do conhecimento empírico enquanto professor de História, notamos a emergência das questões das mídias no campo da educação.

Para que possamos compreender como o professor de História produz seu conteúdo pedagógico e realiza sua prática no YouTube, dividimos este trabalho em três partes: ensinar e aprender na cultura digital; o lugar do YouTube no ensino de História; e os Professores Youtubers, saberes e práticas.

Na primeira parte, discutiremos os modos que a cultura digital tem permeado a disseminação do conhecimento nos vários núcleos das redes (CASTELLS, 2003), as expectativas quanto aos usos educacionais das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e a conversão do espaço do YouTube em uma mídia de alto potencial para fins pedagógicos (WILSON, 2015; JONES; CUTHRELL, 2011)

Na segunda parte, exploraremos três possibilidades para se trabalhar o conhecimento histórico escolar utilizando os vídeos do YouTube como recurso didático. Demonstraremos as fontes históricas documentais, as videoaulas e projetos de aula-oficina (BARCA, 2004) para a confecção de vídeos de História na plataforma.

Na terceira e última parte, conceituaremos o Professor Youtuber e as formas que essa categoria mobiliza os saberes docentes (SHULMAN, 2014; MONTEIRO, 2010), migra suas práticas e princípios para o ensino de História audiovisual e constrói suas narrativas históricas afim de didatizar o conhecimento neste campo digital. Utilizaremos entrevistas de três

professores de História que gravam vídeos para o YouTube e a análise de suas aulas contidas na plataforma.

Um dos resultados dessa pesquisa, realizada através do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), unidade da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foi a construção de um eBook que tem por objetivo reunir um conjunto de informações e apontamentos para que professores de História que desejam produzir conteúdo audiovisual no YouTube possam viabilizar reflexões sobre a metodologia do ensino de História nesta plataforma, suas possibilidades, limites, métodos e narrativas.

Acreditamos, assim, que o YouTube vai além de ser uma mídia da sociedade de rede ou um recurso didático utilizado por muitos professores em sala de aula. Há um conjunto de sentidos, símbolos e significações dessa plataforma na cultura escolar, no cotidiano de boa parte dos estudantes, o que impacta diretamente na prática docente.

Ao se apropriar do YouTube como um local de disseminação de conhecimento histórico escolar, o Professor Youtuber de História se constitui mobilizando os saberes de sua formação e prática profissional, os conhecimentos técnicos da comunicação audiovisual e o engajamento das mídias sociais, todos esses elementos organizados em uma complexa arquitetura de noções e ações dentro da cultura digital.

2 ENSINAR E APRENDER NA CULTURA DIGITAL

Pretendemos abordar neste trabalho a relação entre o YouTube e Ensino de História. Ao mesmo tempo, identificar como esse espaço digital (YouTube) dialoga com os demais elementos que compõem o mosaico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), buscando com isso, compreender os seus significados, os usos e contribuições, principalmente, para a educação, sobretudo no que remete ao ensino de História. Entendemos que a produção audiovisual do YouTube feita por professores é concebida dentro e fora do espaço escolar, e, simultaneamente, está atrelada como ferramenta e complemento pedagógico.

Pontuamos inicialmente que o Youtube é uma plataforma de vídeos online, amplamente utilizada ao redor do mundo. Seja através de produções puramente amadoras ou profissionais, os vídeos do YouTube são de livre temática e possuem características amplas, demonstrando sua exponencial capacidade de entretenimento e informação. Por seus atributos conectivos entre os consumidores e produtores, é também uma rede social online, gerando, consequentemente, um papel fundamental como elemento das relações cotidianas de diversos indivíduos.

É um universo de manifestações audiovisuais, com intencionalidades diversas, públicos heterogêneos, interações diretas e indiretas, que movem formas distintas de fazer e agir, seja pela distribuição livre de informação, movimentação de capitais, ou ganhos simbólicos. Estar no YouTube como produtor de conteúdo não é um ato espontâneo, mas coberto de estratégias, muitas delas fruto da midiatização do mundo digital. Assim como toda plataforma conectada à rede de computadores, este universo do YouTube existe dentro de outro universo, o ciberespaço, onde se cria pontes e retroalimentações desses lugares digitais (fóruns, redes sociais online, games, servidores etc.), através de compartilhamentos, hiperlinks, direcionamentos etc. E para entendermos os aspectos técnicos, culturais e simbólicos do YouTube enquanto cenário desta realidade imaterial, é imprescindível que analisemos aqueles que movimentam e circulam nesta rede. Ou seja, entender a linguagem do YouTube, é também entender as formas de pensar e agir de quem consome e produz para o YouTube.

É a partir da perspectiva da sociologia das mídias (CASTELLS, 2003; SUSCA, 2019), dos estudos sobre mídia e educação (SETTON, 2010; SIBILIA, 2014; MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2000) e da historiografia digital, que iremos demonstrar o processo de ocupação do YouTube como um lugar para ensinar e aprender História. Acreditamos que esses dois

fenômenos (ocupação e utilização) auxiliam o movimento de aproximação entre a cultura escolar e as mídias digitais contemporâneas e que o papel docente assume uma centralidade nesse conjunto de acontecimentos.

Por isso, recorreremos a alguns autores que abordam questões sobre tecnologias, mídias e educação, bem como suas transformações nas metodologias de ensino, didática, formação, currículo etc. Abordaremos parte destas obras para que possamos oferecer uma visão sobre o ensino da História no YouTube como um produto elaborado, seja como um recurso presente na educação formal ou um elemento complementar.

Sem dúvida, pensar sobre ensino e aprendizagem em uma sociedade contemporânea acostumada a um ritmo acelerado de transformações, inovações, inclusões e alijamentos, onde a obsolescência caminha paralelamente a inovação, fruto de um excesso de presente e desprezo por aquilo que está ultrapassado, é uma tarefa fadada a sua incompletude. Como toda produção de conhecimento é marcada pelo seu tempo, reflexo de seus anseios vigentes, tomaremos como base que nossa contribuição analítica e dialógica seja uma tentativa de observar ações humanas circunscritas em uma cultura própria e bem delimitada, inserida em nosso cotidiano e amparada em dispositivos tecnológicos.

Dividiremos este capítulo em duas abordagens. Primeiro, trataremos sobre a contemporaneidade, os novos suportes de mídia e tecnologias conectadas e o advento da plataforma de vídeos YouTube, responsável por estabelecer novas formas de percepção do mundo digital, ora chamado de ciberespaço, criando um novo paradigma entre indivíduo, internet e linguagem audiovisual. Na segunda parte, dialogaremos sobre as possibilidades do YouTube na educação escolar e também fora desta, seus limites e circunscrições e como a produção acadêmica tem ressaltado seus usos como inovações metodológicas para o ensino e aprendizagem.

2.1 Cultura Digital: aspectos comunicativos e educativos

Observar e interpretar fatos e acontecimentos na contemporaneidade pode ser uma tarefa árdua e desafiadora. Árdua pelo esforço em montar uma visão panorâmica de algum fenômeno, enxergar elementos constitutivos de arranjos sociais, técnicas, problemáticas e funcionalidades. As manifestações humanas são dotadas de uma complexidade interpretativa onde se torna inevitável deixar escapar alguma consideração, afinal, uma visão analítica, ainda que esteja

imbuída de metodologias e formas de investigação, ainda está no limite do entendimento de quem a pensa. Ademais, é também desafiante pela proximidade entre observador e objeto, levando em conta sempre a possibilidade de denotar uma análise pessoal daquilo que se fala, ou dando poderes a um discurso fabricado no calor dos acontecimentos. Mas é neste calor das coisas onde reside a urgência das análises da nossa sociedade contemporânea.

O calor das baterias de lítio dos notebooks, smartphones e tablets, dos sistemas de ventilações de hardwares, que processam constantemente softwares em seus pentes de memórias e chipsets; de consoles de videogames, projetores, impressoras 3D, smartwatches e acessórios diversos para outros dispositivos eletrônicos. É o mesmo calor das transformações, das inovações tecnológicas, que de tão constantes em nossa realidade dos últimos quarenta anos, é mesmo possível dizer que elas levarão esta lista de menções acima rapidamente ao ostracismo do passado em poucos anos. Ainda que seja bastante recorrente introduzir este diálogo sobre mídias, tecnologias e nosso cotidiano através da aceleração das inovações, é inevitável dizer que os vários aportes teóricos sobre o tema têm apontado que as relações e manifestações humanas se encontram arregimentadas a um ritmo frenético de atualizações e, conseqüentemente, exclusões.

No entanto, precisamos problematizar o chamado mito do impacto das tecnologias (LÉVY, 1999, p. 21). Sendo a tecnologia um aparato essencialmente humano e produto das relações entre saberes e práticas, e conseqüentemente seu compartilhamento, culminando nas manifestações culturais, é preciso entender que as novas tecnologias digitais são, ainda que bastante desafiadoras e instigantes, produtos das experiências sociais humanas, não fenômenos dos quais rompem, destroem, pulverizam e desamparam a própria sociedade. Para que possamos tecer uma narrativa que interprete o mundo digital e as novas ferramentas de comunicação e informação, devemos, então, associá-las aos objetos culturais, isto é, desnaturalizá-las ao nosso olhar.

Para Setton (2010) e Arruda (2013), as mídias digitais têm um grande papel em nosso tempo presente, ainda que indiretamente exercidas e recobertas com a invisibilidade do cotidiano, no entanto, é preciso criticá-las e trazê-las à luz do entendimento, afinal:

É importante compreender como as formas simbólicas das mídias, suas ações, objetos, moralidade, produções e linguagens ajudam-nos a entender suas implicações na sociedade, uma vez que elas têm origem em processos historicamente específicos e socialmente datados. (ARRUDA, 2013, p. 233)

Para dimensionar a realidade das formas de ser e existir no mundo contemporâneo, foram criados diversos conceitos definidores. Alguns, mais clássicos e iniciais, batizaram de sociedade pós-industrial, abarcando elementos estruturantes de vida, produção e trabalho, sensivelmente transformados com o advento da robótica, da mecanização de vários setores da economia, expansão tardia do capitalismo e principalmente da Globalização. Nos anos 1980, encontramos nos estudos sociológicos da pós-modernidade, interpretações voltadas não apenas para a representação social atual, mas também ao indivíduo, enquanto, componente de uma tessitura social de crise, exclusão e esvaziamentos. Segundo Adelman:

Entre outras coisas, percebe-se, em muitos discursos, metáforas de “degeneração” ou deterioração social associadas a noções da “contaminação do público pelo privado”, ou, de forma contrária, do “privado pelo público”. Existe grande preocupação em relação a uma suposta perda de laços sociais que acompanharia a desconstrução de formas padronizadas de relacionamento (BAUMAN) ou a uma perda de possibilidades dialógicas, fruto da pulverização das identidades sociais e culturais (HABERMAS). (2009, p. 184)

Há um cenário de perdas de referências culturais e negações das certezas práticas e subjetivas, que dá lugar a um novo modelo de sociedade pautado no controle e circulação do conhecimento e da informação, alicerçado pelo capital e também pelas instituições privadas que coordenam e ofertam o acesso ao saber através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Não é por acaso que quando utilizamos o prefixo “ciber” para denominar fenômenos tecnológicos eletrônicos (ciberpirata, ciberespaço etc.) estamos nos remetendo a uma palavra de etimologia grega que significa “controle”, primordialmente usada pelo matemático Norbert Wiener em seu livro “Cybernetics”, em 1948 (MARTINO, 2014, p. 21). O conceito de Cibernética é o estudo de sistemas de controles de informações, onde temos:

Dados que alimentam um sistema e permitem a tomada de decisões que, por sua vez, vão retroagir sobre esse sistema alterando potencialmente seu funcionamento, e assim por diante. A cibernética procura compreender como a informação pode ser usada para entender e prever os acontecimentos dentro de um sistema. (MARTINO, 2014, p. 21)

Ou seja, temos na cultura digital, um panorama de usos e desusos das informações, assim como o processo de disseminação destas, feitas através de aplicativos, jornais eletrônicos, blogs, sites, portais, Whatsapp, Facebook, Twitter e demais redes sociais. As disputas pela transmissão da informação pelas plataformas digitais representam, uma disputa onde o poder

da representatividade, da capacidade de veracidade mobiliza ganhos financeiros, mas também capital simbólico. Ainda segundo Martino:

O funcionamento de qualquer sistema depende, em boa medida, da interação entre as partes, que precisam, a cada momento, saber o que fazer. Daí o papel fundamental da informação como unidade básica na cibernética. A troca de informações entre os elementos de um sistema é o motor a partir do qual todas as atitudes se organizam. Quanto mais for possível prever ou controlar as informações, maior será o controle do funcionamento do sistema e prever o que vai acontecer. O processo, portanto, depende das informações em circulação. (MARTINO, 2014, p. 22)

Definir a sociedade contemporânea como uma sociedade cibernética é pensar uma sociedade que tem o controle da informação pautada (por meio das TDICs) e a própria circulação da informação entram em processo de interdependência, onde o fluxo ratifica a funcionalidade deste sistema:

A Internet e as tecnologias digitais fizeram emergir um novo paradigma social, descrito por alguns autores, como sociedade da informação ou sociedade em rede alicerçada no poder da informação (Castells, 2003), sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003) ou sociedade da aprendizagem (Pozo, 2004). Um mundo onde o fluxo de informações é intenso, em permanente mudança. (COUTINHO, LISBÔA. 2011, p. 5)

Este paradigma da informação se apresenta de maneira dicotômica: encontramos o controle e a manipulação da informação e comunicação através das plataformas digitais, mas este controle é subjetivo. Não se trata mais de negar ou permitir a circulação do conhecimento, mas de direcioná-la através dos protocolos, firewalls, mediadores, algoritmos. Na verdade, a livre transferência informativa, que fora o marco primordial da chamada Web 1.0, surgida anteriormente à crise nas redes de internet, em 2001, continua como um valor ainda compartilhado no mundo digital da Web 2.0. No entanto, a exposição da informação demanda que o indivíduo inserido nesta sociedade tenha as competências e habilidades requeridas para lidar com esse novo panorama (COUTINHO, LISBÔA. 2011, p. 6). De fato, em um cenário de constantes mudanças, a informação torna-se obsoleta rápido demais, produzindo deslocamentos, induzindo a sociedade a sincronizar as informações em tempo instantâneo através de aplicativos, redes sociais, sites.

A ideia de sociedade da informação é enfatizada por Manuel Castells (1999, 21) através de um novo termo: o informacionalismo. Coutinho e Lisbôa analisam que:

As tecnologias assumem um papel de destaque em todos os segmentos sociais, permitindo o entendimento da nova estrutura social – sociedade em rede – e consequentemente, de uma nova economia, na qual a tecnologia da informação é considerada uma ferramenta indispensável na manipulação da informação e construção do conhecimento pelos indivíduos. (2011, p. 7)

Neste sentido, Castells estabelece um paralelismo entre informação e tecnologia. São valores correlatos. Ambas são importantes e condicionantes no processo de viver na sociedade contemporânea, onde uma não ocorre senão pela outra, pois fazem parte das práticas e saberes humanos destes novos tempos. Gera interdependência entre elas, afinal, a circulação da informação está estritamente ligada a tecnologia que veicula ela mesma. Por sua vez, a tecnologia está dependente da informação através dos saberes produzidos nas plataformas tecnológicas digitais, tendo em vista que os dispositivos tecnológicos são os viabilizadores das expressões culturais nas redes. Em resumo, um processo justifica a existência o outro, dando-lhe sentido, praticidade, simbolismos e poderes.

Ao mesmo tempo em que coexistem, informação e tecnologia ditam os atributos partilhados digitalmente: integração, interação, cooperação e flexibilização. Na sociedade da informação, estes atributos são as bases para o trabalho em redes, que integram pessoas, espaços, saberes e formas de fazer, criam novas formas de interação social, fazendo com que indivíduos e corporações cooperem entre si, flexibilizando hierarquias, trabalhos, técnicas etc. Segundo o autor:

A introdução da informação e das tecnologias de comunicação baseadas no computador, e particularmente a Internet, permite às redes exercer sua flexibilidade e adaptabilidade, e afirmar assim sua natureza revolucionária. Ao mesmo tempo, essas tecnologias permitem a coordenação de tarefas e a administração da complexidade. Isso resulta numa combinação sem precedentes de flexibilidade e desempenho de tarefa, de tomada de decisão coordenada e execução descentralizada, de expressão individualizada e comunicação global, horizontal, que fornece uma forma organizacional superior para a ação humana. (CASTELLS, 2003, p. 7-8)

Esta perspectiva do trabalho em redes é partilhada por diversos autores, desde Castells até Lévy. Para esses autores, o trabalho coletivo é a saída para entender o comportamento do mundo contemporâneo. Este primeiro autor buscou nas relações de poder do mundo contemporâneo os elementos da informação e comunicação, pois estes afloram, escondem e manipulam os circuitos de poder, as hierarquias, as influências das instituições. Segundo Martino, “é a partir da observação minuciosa de acontecimentos sociais que Castells constrói

seus argumentos sobre a sociedade contemporânea, na qual ocupa um lugar importante as relações de comunicação em rede” (2014, p. 99). Portanto para Castells, a sociedade de rede se apresenta como uma realidade descentralizada, horizontal, participativa e colaborativa, mas que, no entanto, envolve também o manejo de certas forças e influências que coordenam espaços, expressões, serviços e a disseminação informativa através das tecnologias digitais.

O nascimento das TDICs na sociedade da informação, ou informacionalismo, está estreitamente vinculado a três fenômenos históricos básicos: a dinamização do capitalismo global e financeiro, fator que aproximou mercados não apenas de produção, mas sobretudo de serviços; a crise política das democracias ocidentais e a expansão de valores individuais como liberdade de expressão, pauta de movimentos sociais desde a década de 1960; por fim, os avanços técnicos e científicos da robótica e da microeletrônica, possibilitando o aparecimento dos microchips e primeiros computadores pessoais, ao final dos anos 1980 (CASTELLS, 2003, p. 8).

Takahashi (2000), por sua vez, identifica na convergência de três outros fenômenos que estão interligados, assim com os outros três levantados por Castells: a convergência de base tecnológica, a dinâmica da indústria e o crescimento da internet. A primeira está vinculada a ideia de:

Processar qualquer tipo de informação de uma única forma, a digital. Pela digitalização, a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, voz, imagens etc.) e os conteúdos (livros, filmes, pinturas, fotografias, música etc.) aproximam-se vertiginosamente – o computador vira um aparelho de TV, a foto favorita sai do álbum para um disquete, e pelo telefone entra-se na Internet. Um extenso leque de aplicações abre-se com isso, função apenas da criatividade, curiosidade e capacidade de absorção do novo pelas pessoas. (TAKAHASHI, 2000, p. 3)

O segundo fenômeno, a dinâmica da indústria, diz respeito ao sentido mercadológico do mundo, sobretudo após a década de 1990, onde ocorreu uma grande facilitação na compra e aquisição de aparelhos eletrônicos, computadores e outros dispositivos digitais. O terceiro fenômeno, o crescimento da internet, novamente nos coloca na perspectiva da sociedade de redes, no rompimento das barreiras físicas para a aproximação do mundo digital, substituindo tecnologias menos complexas ou que não atingiam as dimensões propostas pela internet, como exemplifica Takahashi: “no curto período de oito anos, a Internet se disseminou por

praticamente todo o mundo, propiciando conectividade a países até então fora de redes e substituindo outras tecnologias (Bitnet, Fidonet etc.)” (2000, p. 4).

Podemos afirmar que, embora estes fenômenos tenham se iniciado em meados do século XX, eles foram pertinentes para aglutinar os traços mais marcantes da cultura digital do final da década de 1990 e início dos anos 2000. E não devemos subestimar as transições técnicas e comunicativas das décadas passadas, pois, como ressaltamos através de Setton (2000), é preciso investigar a contemporaneidade digital como um processo histórico circunscrito. Nas palavras de Morais:

Enquanto, em 1950, a primeira televisão em preto-e-branco chegava ao Brasil, hoje, apenas cinquenta anos depois, fala-se em TV interativa. Estamos na era da informação e da imagem. Numa mistura de fascinação e de medo, a humanidade convive com inúmeras modificações, passando a questionar até o significado do real, uma vez que imagem (representação) e realidade apresentam-se incorporadas uma na outra. (2000, p. 15)

A sociedade da informação, e esta que existe em rede, é aquela onde seus usuários estão espalhados em contextos, espaços, e plataformas diferentes, mas que trabalham, partilham e cooperam juntos em nichos, núcleos e sentidos convergentes. A alusão das redes dá sentido que cada intersecção é um nó, e cada nó representa um lugar onde esses elementos citados se manifestam. “Redes são estruturas abertas e em movimento. Sua forma está mudando o tempo todo conforme suas características específicas. A noção de movimento é fundamental para se entender a questão” (MARTINO, 2014, p. 100). Inclusive, no texto de Morais, percebemos a ideia de Rener Berger acerca do “teletropismo”, onde a circulação, seja ela do que for (pessoas, produtos, bens, serviços, informações, saberes, linguagens), é peça-chave para a sociedade contemporânea (2000, p. 16). Mais uma vez, a ideia de movimento surge, complementando a visão de Martino, Castells e Berger.

Circulação, movimento e disseminação são palavras de ordem quando falamos das TDICs, dos novos tempos e das novas mídias, é verdade. Acreditamos ser possível enxergá-las de maneira prática e exemplificada. A principal manifestação cultural da internet e dos veículos comunicativos e informativos digitais encontra-se na interatividade, o Youtube, tem sido esse espaço e ferramenta.

O YouTube converte-se em um espaço de excelência para o quesito consumo do conteúdo e interação entre seus usuários. Em primeiro lugar, ele representa um ponto de virada

no consumo audiovisual tradicional, pois acaba proporcionando não apenas informação, instrução, como também o elemento de troca e comunhão (BERNADAZZI; COSTA, 2017, p 148). Este potencial agregador se dá através de canais, que funcionam como o perfil dos usuários onde podem postar os vídeos ou simplesmente assistir, comentar, compartilhar e avaliar aquilo que deseja consumir. Tanto o produtor do conteúdo para o YouTube quanto seu público interagem nesta e em outras mídias e redes sociais online, através das estratégias de engajamento como meta no número de “curtidas” (avaliações positivas), comentários avulsos etc.

Da mesma forma que interage com o público, ainda que de forma textual (na forma de comentários, postagens ou descrições dos vídeos) ou direta (comunicação dentro dos vídeos ou transmissões ao vivo), o Youtuber colabora com outros pares, sincroniza produções complementares, agenda a postagem de vídeos de acordo com outros canais parceiros. Tanto profissionalmente quanto de maneira amadora, quem produz vídeos no YouTube converte-se em colaborador da plataforma, interage com a comunidade de produtores e usuários.

Como já dissemos anteriormente, e amparados no conceito delimitado por Tim O'Reilly (2005), a chamada Web 1.0, a primeira fase das conexões por computador e softwares, iniciada por volta de 1992, teve como seu principal motor a possibilidade de arquivar e transferir informações. Bancos de dados, servidores, hosts e outras ferramentas que seguiam esse propósito ganham vida no ambiente digital e proeminência para futuros negócios, usuários interessados ou demais curiosos dessa nova tecnologia. Já a chamada Web 2.0, marca um ponto de virada, uma nova significação para a rede mundial de computadores, pautada agora em uma nova relação entre clientes e fornecedores: a interatividade.

A sociedade de rede é desenhada, e constantemente reformulada, através da interação entre seus usuários nas tecnologias digitais de informação e comunicação. Parece-nos correto dizer que o usuário não apenas lê ou recebe a informação, como também se interage e produz uma gama de novos textos, hiperlinks, conexões e novos lugares possíveis. Sobre isso, O'Reilly demonstra que:

Hiperlinks são o fundamento da rede. À medida que os usuários adicionam conteúdo e sites novos, esses passam a integrar a estrutura da rede à medida que outros usuários descobrem o conteúdo e se conectam a ele. Do mesmo modo que se formam sinapses no cérebro – com as associações fortalecendo-se em função da repetição ou da intensidade – a rede de conexões cresce organicamente, como resultado da atividade coletiva de todos os usuários da rede (2005, p. 9)

Se resgataremos as diferenças entre a primeira e a segunda versões da Web, teremos um ponto bastante interessante quanto a questão da sociedade de rede e a interatividade: enquanto na década de 1990 temos acervos informacionais onde o conteúdo é depositado pela administração do site e experimentado pelo usuário, convertendo-se em grandes bibliotecas digitais. Já na Web 2.0 temos experiências das wikis (sendo o Wikipédia o mais acessado), acervos onde verbetes, referências e informações, gerais ou específicas, são adicionadas pelos próprios usuários. Para O'Reilly e Bricklin há três formas de produção de sistemas informacionais nesta nova plataforma da internet. A primeira, é o próprio servidor criar o conteúdo, contratando profissionais para isso; já a segunda forma é permitir que os voluntários, normalmente especializados, trabalhem para alimentar o banco de dados; por último, a disseminação coletiva de informações de qualquer usuário que tenha interagido com a plataforma em questão. Este último ponto está presente sobretudo nos chamados torrents, servidores de transferência e semeadura de partículas de dados e informação de rede.

Percebemos então que o ciberespaço, conceito amplamente utilizado por Lévy (1999), é um mundo onde a compressão e expansão da própria realidade digital, intangível e fluida leva a um ritmo assustadoramente dinâmico no planejamento e execução das coisas. Coisas estas que podem ser identificadas não apenas como aquilo que é produzido pelas empresas e profissionais das tecnologias digitais de informação e comunicação, mas também pelos seus próprios usuários. Vamos deixar em linhas gerais: o mundo digital, ou ciberespaço, formado por uma sociedade de redes, depende da interação de seus usuários para não apenas existir, mas também para definir lugares, traços culturais, símbolos, sistemas, plataformas e tudo aquilo que o compõe:

O conteúdo da Web 2.0 depende das pessoas que estão conectadas a ela, sendo alimentado dos textos, fotos e vídeos que são publicados pelos próprios usuários. Além do incentivo à colaboração através da facilidade para publicar conteúdos, as aplicações podem tirar partido de seus usuários, aproveitando-se de informações sobre as escolhas realizadas por ele. É possível então identificar padrões de comportamento que possam ser sugeridos aos demais usuários que tenham o mesmo perfil. É como se os sistemas tivessem a capacidade de melhorar à medida que são mais utilizados (BOMFIM; SAMPAIO, 2008, p. 4)

Surge daí uma nova forma de enxergar o indivíduo e seu comportamento no plano digital. A cibercultura na qual está inserido é seu condicionante moral, social, imagético e afetivo, mas ao mesmo tempo está refém de suas manifestações. É inescapável que o indivíduo

a modifique, apertando o rápido gatilho para dar início a uma nova configuração espacial (substituindo um aplicativo por outro, migrando de um game para outro, encerrando um antigo servidor), um novo sentido (alterações nos comportamentos afetivos, diretrizes para se portar em uma rede social) ou um novo simbolismo (modas, correntes, desafios, digital influencers). Muitas vezes, o indivíduo que congrega a cibercultura no ciberespaço não exerce sua influência enquanto consumidor ou produtor de valor de maneira direta. Embora exista esquemas de poder e organização, mesmo horizontais, a consciência de que a sociedade de rede altera constantemente as possibilidades do mundo digital através de seus usuários não é o bastante. Mais além, ela está oculta nas relações sociais online.

Afinal, as TDICs operam em um sentido amplo, massificado em núcleos da rede (CASTELLS, 2003), onde a informação está revestida de individualidade, como se fosse elaborada no âmago da intimidade, mas na verdade é direcionada através de perfis coletivos e enquadramentos sistematicamente bem definidos. O que queremos apontar aqui é que a relação entre público e privado numa sociedade conectada pela internet é conflituosa, dada uma forma de moralidade diferente existente nas redes, oriunda, talvez, de uma visão de que a internet é um espaço desburocratizado e aparentemente anônimo. As corporações que hospedam informações confidenciais ou que simplesmente administram servidores recebem constantemente dados advindos de nossas solicitações feitas através de inofensivos cliques em conteúdos selecionados. O processamento massificado de dados permite instituir margens, perfis e padrões de informações, exatamente como Martino, citando Werner, instituiu como sistema: um conjunto orquestrado de informações que se retroalimentam.

Importa trazer para esta parte do nosso diálogo os lugares da sociedade de rede que afloram esta problemática da exposição voluntária ou manipulada do indivíduo: as redes sociais. Tomamos por significado de redes sociais elaborado por Bueno, no que se refere às:

Plataformas ou aos sites de mídias sociais, são espaços pessoais e personalizáveis que servem para realizar conversas online e compartilhar conteúdo, onde os usuários se apresentam a outros usuários através da exibição de informações pessoais, interesses, fotos, etc, com vistas ao estabelecimento de conexões entre pessoas com interesses semelhantes. (2014, p. 50)

Ou seja, as redes sociais são espaços onde são construídos laços afetivos, sociais, onde afloram os comportamentos individuais e coletivos da cultura digital. É onde o cotidiano dessas tecnologias digitais de informação e comunicação ocorre, trocando experiências, modos de agir

e fazer, subjetividades, saberes etc. Martino define redes sociais como “um tipo de relação entre seres humanos pautada pela flexibilidade de sua estrutura e pela dinâmica entre seus participantes” (2014, p. 55). De fato, voltamos mais uma vez ao conceito de redes e como sua tessitura corriqueiramente acontece. É o espaço onde a visibilidade, a troca, o posicionamento e a exposição ditam as regras do jogo:

É interessante notar que cada rede social possui embasamento em diversas características técnicas e que ao mesmo tempo todas possuem em comum a composição por perfis visíveis ligados a uma lista de conexões (contatos) dentro da rede. Tais conexões também podem ser grupos ou comunidades, outras páginas dentro da rede, empresas etc. (SOUZA; GIGLIO, 2015, p. 113)

Certamente, a visão de Martino se complementa a de Souza e Giglio (2015), tendo em vista que ambas admitem na decomposição das hierarquias e no interesse de seus usuários a força de sua experiência digital. A rigidez do aparato social da qual o indivíduo está enraizado no mundo tangível desaparece no mundo digital. A frouxidão dos laços aflora um tipo de interação movido pelo interesse em compartilhar ações. Estar presente em comunidades dentro de redes sociais virtuais, trocar saberes com outros usuários, manifestar-se, solicitar serviços etc., tudo isso são atos quase sempre voluntários de quem está determinado a enveredar nos caminhos da cibercultura:

Estudar redes sociais não é estudar uma estrutura fixa, visível, localizável no tempo e no espaço. As redes sociais são redes de relações, são contingentes, delineadas pelas interações, pelo fluxo de informações entre os participantes. Pesquisar essas redes significa mergulhar num contexto no qual a educação, o trabalho e a tecnologia revelam-se inseparáveis. (BUENO, 2014, p. 22-23)

É verdade que as definições de redes sociais foram bastante anteriores ao sistema da internet. No entanto, o termo ganhou uma nova conotação a partir da disponibilização de novas plataformas de interação e socialização de usuários. Excluiremos dessa observação alguns aplicativos e programas de comunicação instantânea como Whatsapp, Telegram, Skype, Hangout, pois, embora agrupem pessoas e promovam a interação direta entre indivíduos, as redes sociais digitais funcionam como “loteamentos virtuais”, onde cada perfil individual apresenta um espaço de interação, com formas plurais de conectividade, além de funcionar como repositório de dados pessoais, arquivos e outras mídias (fotos, músicas, vídeos etc.).

Como não poderia ser diferente, as redes sociais apresentam formas de existir distintas uma das outras. São pensadas e arquitetadas de maneiras que possam prestar serviços diferentes para seus usuários. São constantemente atualizadas e remodeladas através da ampliação desses

serviços, do atendimento de novas demandas requeridas pelos seus integrantes / clientes. Afinal, se estamos dialogando sobre as redes sociais online, conseqüentemente incide sobre elas as mesmas marcas características da cibercultura. Martino alerta para a pluralidade das redes sociais:

Cada rede social tem sua própria dinâmica, e isso está ligado de alguma maneira à própria arquitetura da tecnologia sobre a qual é construída a interação social. As listas de e-mail, um dos exemplos mais antigos de redes, têm uma dinâmica consideravelmente diferente, geralmente mais lenta, do que conexões instantâneas em redes sociais via celular. Mas não só a velocidade caracteriza a dinâmica de uma rede. O tamanho da mensagem trocada, por exemplo, depende do tipo e dos participantes de cada rede — para manter um exemplo, em uma lista de e-mails as mensagens tendem a ser mais longas e mais profundas do que em sites de redes sociais. (2014, p. 56)

Chegamos aqui em um ponto de interesse para o desenvolvimento deste capítulo: as diferentes formas de linguagens que as redes sociais online proporcionam ao indivíduo, trazendo a análise do YouTube como um elemento audiovisual que se destaca nesse processo. Isto é, queremos aqui dizer que se a sociedade conectada permite pulverizar ou expandir espaços online, modificar relações, oferecer e suprimir produtos e serviços, padronizar comportamentos, compartilhar e organizar informações, é bastante inerente encontrar novas formas de linguagens do cotidiano digital. Nesse sentido, as linguagens das quais estamos nos referindo são modos de pensar a própria identidade do sujeito, seus semelhantes, seus anseios e maneiras de acionar a rede para sua manifestação prática. Como ressalta Parnaíba e Gobbi, citando Fiorin, “a linguagem é, portanto, uma instituição social, é o veículo das ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, os homens e outros homens” (2010, p. 3). Somando esta perspectiva, o ciberespaço promove esta mediação entre seres humanos por meio da linguagem.

E as circunscrições do ciberespaço parecem cada vez mais maleáveis. A existência do mundo digital se mistura ao mundo físico, cada vez mais indissociáveis e que une as linguagens ciberculturais e o cotidiano concreto:

Poderíamos pensar em estabelecer fronteiras para o espaço e o ciberespaço, mas as práticas atuais de nossa sociedade, até mesmo no modo de falar da geração atual, nos advertem que esta é mais uma fronteira flexível da contemporaneidade. Os jovens de hoje, não dizem mais como as gerações precedentes “entrar na internet”. Entrar e sair do ciberespaço não é mais concebível, pois ele se estende para além do momento em que estamos conectados. O simples gesto de ligar o computador é já estar lá, mas mesmo

quando o aparelho está desligado, nós não deixamos de existir no ciberespaço. (LUCCHESI, 2012, p. 4)

Embora muitas redes sociais possuam bases em comum (Facebook, Orkut, MySpace), é identificável que seus usuários produzem maneiras diferentes de pensar e agir, ainda que sejam os mesmos indivíduos apenas em plataformas diferentes. Mas cada modo de ser, na galáxia da internet, é um novo plano existencial, identitário, psicossocial. São avatares, perfis, comunidades e grupos que se misturam, mas que se compõem, ou reformam o sujeito por trás do dispositivo eletrônico:

Dentro de um mundo pós-moderno e globalizado, as identidades fixas e bem definidas tornam-se obsoletas, sendo mais interessante para o sujeito, devido à enxurrada de informações, manter uma identidade flexível. Bauman (2004 p.35) explica que o anseio por formar uma identidade vem do desejo de segurança, e flutuar nesse ambiente em que não se é “nem um, nem outro” causa uma certa ansiedade. Porém, no mundo líquido moderno, há uma infinidade de possibilidades e, manter uma posição fixa também não é uma perspectiva atraente. (MARTINS, 2013, p. 16)

Por sua vez, Martino adiciona que:

Nas redes sociais, os vínculos entre os indivíduos tendem a ser fluidos, rápidos, estabelecidos conforme a necessidade em um momento e desmanchado no instante seguinte. A noção de flexibilidade das redes sociais refere-se a essa característica dos laços existentes em uma rede — os vínculos criados podem ser transformados a qualquer momento, de acordo com sua dinâmica e com as características dos participantes. (2014, p 56)

Cabe aqui uma pergunta acerca do indivíduo, as mídias digitais e a sociedade de rede: a crise das identidades, levantada pela pós-modernidade, seria reflexo da efemeridade do mundo digital, verificada através das redes sociais, ou na verdade os sujeitos encontram-se esvaziados pela sociedade em crise, da qual as TDICs são apenas elementos? Não poderemos responder com exatidão a ordem dos fenômenos observados, mas pretendemos encorajar um diálogo mais atento sobre as mídias e como elas exercem sua influência na cibercultura, sobretudo no que tange o processo da mediação na educação e seu uso através de plataformas audiovisuais, isto é, o YouTube.

Entendemos o fenômeno da mediação da educação como a inserção dos saberes pedagógicos, das práticas de ensino e das formas de aprendizagem mediadas através das

tecnologias de informação e comunicação. O fenômeno da midiatização não é algo recente, mas teve na criação da sociedade de rede, isto é, nas últimas décadas do século XX, uma maximização de sua dimensão. Os produtos das relações humanas, sejam elas relações sociais, identitárias, psicológicas, afetivas, familiares, mercadológicas, ocorrem em espaços midiatizados, ou seja, através de um veículo de comunicação.

Desta maneira, ensinar e aprender tornaram-se elementos das mídias digitais e o YouTube é apropriado pelos seus usuários como um espaço para viabilização da educação, fruto da necessidade de seus consumidores e oferta de seus produtores. Primordialmente, a plataforma de vídeos não foi pensada como um local que discriminaria o gênero dos vídeos, direcionando-os as categorias que hoje possui, mas que oferecesse uma possibilidade rápida e simples de disseminar vídeos amadores. Tim O'Reilly localiza entre os anos de 2004 a 2005 os primeiros fóruns e eventos relacionados a uma nova forma de criar conteúdos digitais de comunicação e informação, aquilo que se transformaria no marco da Web 2.0. É exatamente neste período em que foi criado o YouTube, a maior plataforma de vídeos online da internet e que ostenta o posto de segundo site mais acessado da rede em todo o mundo:

O YouTube foi fundado em junho de 2005, por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, ex-funcionários do site de comércio online PayPal. Buscava ser um repositório de vídeos, tendo sido posteriormente comprado por 1,65 bilhão de dólares pela empresa Google LLC em outubro de 2006, chegando ao Brasil somente no ano de 2007 (QUEIROGA JÚNIOR, 2018, p. 7)

O YouTube é um espaço de amplas possibilidades para seus frequentadores. Não é à toa que muitos deles consomem horas do dia nesta plataforma, fragmentadas em dezenas de vídeos de curta duração, ou produções mais longas. O usuário pode procurar vídeos específicos através da ferramenta “Pesquisar”, ou, ainda na página inicial da plataforma, receber indicações diversas por gênero (notícias, entretenimento, esportes, música), maiores visualizações (a seção “Em alta”), entre outros critérios. Assim como outras plataformas oferecidas pelo Google, as recomendações feitas pelo YouTube podem variar de acordo com o algoritmo que calcula afinidades e possibilidades de acordo com o perfil do usuário, isto é, o que ele normalmente escolher assistir. Este aspecto de interpretação de dados da comunidade de consumidores é fundamental para que possamos desenvolver um olhar mais atento sobre a midiatização e controle da plataforma digital e como a disseminação de informações e conteúdos acontece. Recorreremos a este ponto ao longo deste trabalho.

Além de dividir a natureza do vídeo em gêneros e seções, há a possibilidade também da criação de playlists, isto é, listas personalizadas para a reunião de determinado tipo de conteúdo, feitas pelo próprio usuário ou por terceiros, além do próprio site. Quanto as características dos vídeos, encontramos um leque quase infinito de tipologias, métodos, produções, durações etc. Cada usuário possui um perfil, ou página pessoal, que representa seu canal de vídeos, onde ele pode decidir ser um produtor ou apenas consumidor do YouTube.

A priori, devemos destacar que o YouTube inicialmente foi desenvolvido para ser um repositório simples, pessoal e amador de conteúdo. Todos esses pontos levantados foram certos, atraindo um público variado e bastante numeroso com o passar dos anos. A simplicidade permite que qualquer usuário, através de seu canal, consiga postar um vídeo em seu perfil ou fazer uma transmissão ao vivo (live streaming), ao mesmo tempo que com poucos cliques ele pode visitar um canal de entretenimento, assinalar se gostou do vídeo, compartilhá-lo em outras redes sociais, etc. Aqui encontramos uma ótima oportunidade de citar Prensky (2001) e a questão dos nativos e migrantes digitais. Nesta parte do ambiente digital, ambos não encontrarão muitas dificuldades de consumir a informação que está disponível nesta mídia, desde que tenha um dispositivo conectado à internet.

A personalização do YouTube é outro trunfo para seu êxito. Ao assistir determinados vídeos de determinados canais, elaborando playlists, avaliando positivamente (assinalar “curtidas”), o usuário traça um perfil que é interpretado artificialmente por um sistema de algoritmos, como dissemos anteriormente. O conforto de estar familiarizado com os conteúdos que surgem na sua página inicial, a possibilidade de conhecer canais com as mesmas afinidades, tudo isso causa uma sensação de ambiente controlado, de exercício do poder de escolha, de satisfação com uma grade de conteúdos que não vão, teoricamente, decepcionar. O ciberespaço do YouTube arquiteta um conjunto de informações minuciosamente selecionado para criar redes específicas, nichos que agregam usuários (BERNARDAZZI; COSTA, 2017, p. 154), mas ao mesmo tempo segregam em ilhas.

A convivência entre os usuários também é uma realidade, unindo os nichos acima citados:

A própria comunidade do YouTube pode denunciar conteúdo que infrinja as diretrizes do usuário, de modo a fazer com que os próprios produtores e consumidores do conteúdo possam intervir na convivência desse microuniverso, ou seja, o próprio usuário participa da manutenção do seu ambiente de convivência comum, seja em forma de produtor ou consumidor do conteúdo.(BERNARDAZZI; COSTA, 2017, p 150)

Já a livre produção presente desde o início da plataforma permite que milhões de vídeos sejam postados diariamente. Usuários do mundo todo podem colaborar. Na terceira parte deste capítulo trataremos de como os impactos da produção de conteúdos por comunicadores não especialistas tem afetado a produção científica e, sobretudo, a historiografia pública.

De meados dos anos 2000 para a segunda década do século XXI, o YouTube movimentou bilhões, tanto em dólares quanto em usuários. Em algumas estatísticas fornecidas por alguns sites, pelo próprio Google e em algumas produções acadêmicas, encontramos a força do fenômeno. Em 2019, o número de usuários da plataforma no mundo todo chegou a 2 bilhões de contas ativas por mês, com 1 bilhão de horas assistidas diariamente¹. 79% dos usuários de internet afirmam ter uma conta no site, enquanto os 80 idiomas encontrados nos vídeos representam 95% da população conectada na rede. Para se ter uma ideia da diferença, a rede social Facebook está disponível para 43 idiomas.

Engana-se quem avalia o YouTube como um site que agrega e congrega vídeos de usuários para usuários. Ampliando esta visão, podemos considerar que a última década foi um verdadeiro ponto de virada para a produção audiovisual da plataforma. A constante mediatização da sociedade vem acompanhada de um forte apelo comercial, publicitário e cultural, da qual o YouTube tem correspondido como um espaço para o oferecimento dessas características. Para se ter uma ideia, 90% dos usuários do YouTube admitem ter conhecido novos produtos e marcas através da plataforma:

Numa sociedade mediatizada a utilização de tecnologias transformadas em meios de comunicação tem causado profundos reflexos na vida social das pessoas. Seja como dispositivo midiático ou como ferramenta das mídias digitais (dispositivo midiático técnico-discursivo), os discursos mediatizados são geradores de sentidos que fornecem elementos críticos em contextos sociais diversos (ARAÚJO NETO, 2009, p. 1)

No Brasil não é diferente. O consumo do YouTube também é bastante expressivo. Em uma sociedade onde 71% da população possui acesso à internet², em uma taxa de crescimento de 6% ao ano, o brasileiro investe cerca de 9 horas e 17 minutos do seu tempo no ciberespaço e 25 minutos a cada visita que faz ao YouTube. Além de segundo site mais visitado no mundo

¹ Disponível em: <https://www.oberlo.com/blog/youtube-statistics> acessado em: 16/04/2020

² Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2020-brazil> acessado em: 16/04/2020

e no Brasil, é o sétimo termo mais buscado no Google. É importante aqui ressaltar que a qualidade de acesso à internet ainda é bastante precária, considerando a dificuldade de cobertura de banda larga e dados móveis em território nacional.

O YouTube é uma rede social e, portanto, pressupõe a constituição de uma identidade, um perfil, criação de grupos de afinidade, canais favoritos etc. O usuário tem algumas opções interativas como gostar e desgostar, compartilhar em outras plataformas e redes (Facebook, Instagram, Whatsapp etc.), comentar na página entre muitas outras opções relacionadas ao conteúdo visto. Além disso, quem frequenta este ciberespaço pode ser, ao mesmo tempo, usuário e produtor de vídeos. Esse sistema de retroalimentação permite chegar a números como o de 400 horas de conteúdos novos depositados a cada minuto na plataforma.

Ou seja, este repositório de vídeos faz parte do cotidiano da cibercultura, tem uma relevância econômica, social e cultural de alto valor. Como elemento constitutivo, mas parte do fluxo que se atualiza e renova as vivências humanas no ambiente digital, o YouTube foi responsável também pelo aumento das horas semanais dedicadas ao seu uso, saltando de 8,1 horas para 19 horas. Além da mudança nos hábitos e costumes do público, é também reflexo da expansão de equipamentos eletrônicos de pequena tela, isto é, smartphones e tablets. Cerca de 75% dos usuários assistem os vídeos nestes aparelhos, levando em consideração os números levantados na pesquisa citada acima em 2020.

Portanto não há estranhamento em reconhecer o poder do meio digital em delimitar e ressignificar as formas das experiências humanas. Inserido como participante deste processo, o YouTube também modifica as relações entre ensino e aprendizagem. As horas investidas em materiais educacionais para jovens de diversos níveis ilustram bem o que está sendo oferecido e o que vem sendo consumido nos últimos anos. O YouTube tem criado nichos específicos para concentrar e direcionar público e conteúdo.

Segundo o texto “YouTube strategy to drive a action”, disponibilizado pelo site Think with Google, área de divulgação de dados para o marketing da empresa, há cinco grandes fatores que fazem do YouTube, uma estratégia de ação e promoção³. Primeiramente, o público procura assistir vídeos com o intuito de aprender algo. A cada 5 pessoas, 4 reconhecem ter usado a plataforma para informação ou aprendizagem. Em segundo lugar, o engajamento dos vídeos faz as pessoas buscarem experiências e avaliações reais ou práticas. A partir disso, o

³ Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/feature/youtube-strategy-to-drive-action/pt-br/> Acesso em: 16/04/2020

terceiro fator é a confiança em executar uma determinada ação baseada no conteúdo aprendido pelo YouTube. Em quarto, os usuários do YouTube admitem estar abertos para conhecer novos conteúdos, produtos, marcas etc. Por último, o público também reconhece que, de acordo com a influência dos vídeos assistidos, podem mudar o consumo e atitudes.

Estamos diante de um cenário de construção de relações simbólicas, de conhecimento e poder. O engajamento permite aproximação com um público que consome significativamente e propaga o que consome constantemente. O apelo midiático reforça a aceitação e glamourização de quem produz o conteúdo e a fidelização de quem o assiste. Cerca de 22,3% dos usuários admitem se motivar a consumir determinado conteúdo por conexão com o tema ou quem o produz, enquanto 29,8% motiva-se a ver vídeos por conhecimento⁴. É um novo paradigma social e pedagógico. Um tipo de aprendizado pautado em dispositivos eletrônicos, fruto das TDICs, que permitem ao usuário selecionar o que aprender, quando, com quem e como. A sociedade se reconfigura de uma maneira mais dinâmica e aberta a transformações constantes.

Encontramos um quadro de conceitos elaborados por diversos autores da comunicação, ciências sociais, história e pedagogia, ou seja, teóricos envolvidos na tentativa de oferecer uma possibilidade de explicação e entendimento de uma sociedade informatizada e tecnologicamente complexa como a nossa, o que é um esforço, como dissemos anteriormente, demasiado e que permite percalços constantes. Cabe agora afinarmos as observações para que possamos entender toda essa pluralidade de acontecimentos e como ela converge para os setores educacionais e do ensino de História.

2.2 YouTube e a Educação: possibilidades e limites do ensino e aprendizagem nas redes digitais

De um modo geral, existem pesquisas pontuais sobre o YouTube como um objeto de estudo, embora o número de trabalho esteja crescendo, nos últimos anos, sobretudo, artigos e monografias em língua inglesa. Isso nos leva a dialogar constantemente com um cenário mais panorâmico, ressaltando as TDICs enquanto aparelhos que promovem a interação entre

⁴ Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/pesquisa-video-viewers-como-os-brasileiros-estao-consumindo-videos-em-2018/>

educação e YouTube; a cultura participativa da Web 2.0, com suas aproximações, ubiquidades e mediações; e o contexto escolar.

Sabemos que o YouTube se apresenta de maneira multifacetada. É um núcleo da sociedade de rede, portanto, elemento do ciberespaço e que, sendo uma rede social online, reúne usuários produtores, usuários consumidores e empresas, que por sua vez interagem através de códigos, linguagens hipertextuais, audiovisuais e hipermediáticas. A produção de vídeos educativos já existente faz com que a plataforma tenha um potencial recurso para o ensino e aprendizagem, acompanhando novas tendências de incluir as tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, rompendo o paradigma do saber pedagógico escolar apenas amparado por livros didáticos (BISPO; BARROS, 2016, p. 857). Inclusive, o próprio livro didático encontra-se ressignificado na cultura digital. Segundo Arruda, a unilateralidade das mídias tradicionais, da qual o livro está inserido, é substituída pela multilateralidade das mídias digitais interativas, onde “todos se comunicam e se posicionam frente a todos e tudo que é produzido” (2013, p. 234).

De acordo com Pechansky:

Sendo uma plataforma que permite que qualquer usuário faça o upload de vídeos, veja e comente vídeos de outros, surge uma possibilidade única para os educadores: um modelo de comportamento democrático. Enquanto o YouTube pode ser visto como democrático porque qualquer um com um computador pode participar no upload e no download de vídeos, estes processos envolvidos na democracia incluem mais do que um simples acesso. Com a chegada das RSI⁵, surge a possibilidade de utilizá-las de maneira pedagógica num contexto educacional de forma a contribuir para o processo de ensino aprendizagem (2016, p. 4)

A consciência dessa visão mais abrangente é, ao mesmo tempo, indissociável da constante necessidade de problematização da didática no processo do ensino através do YouTube. Um estado de alerta constante sobre as possibilidades e limitações que a plataforma pode oferecer, demandando um esforço epistemológico e metodológico para viabilizar práticas de ensino que utilizem a plataforma como meio:

É possível, portanto, estender o espaço físico das salas de aula, com os estudantes não sendo limitados apenas ao limite físico e temporal de uma aula expositiva em uma sala de aula, tendo a oportunidade de ampliar suas

⁵ A autora utiliza a definição de Recuero (2009) de RSI (Rede Social na Internet) como “um conjunto de atores e suas conexões. Dessa forma, também compreende uma RSI como um novo espaço de comunicação e interação entre as pessoas, evidenciando cada vez mais o uso das tecnologias digitais como facilitadores desse processo (PECHANSKY, 2016, p. 3).

pesquisas com temas que realmente lhe interessam (PECHANSKY, 2016, p. 6).

O YouTube em conjunto com a Google, sua companhia mantenedora, se esforçaram nos últimos anos para a popularização do elo entre a plataforma e a produção de conteúdo educacional. Através de dados, estatísticas, oficinas, conferências, projetos online, workshops, cursos certificados e diversos outros mecanismos, o site de exibição e compartilhamento de vídeos se propõe atualmente a viabilizar uma nova forma de educação.

O site *Think With Google* é um serviço de insights para empreendedores e profissionais que atuam nas áreas desenvolvidas pela companhia, incluindo o YouTube. Lá é possível acessar um grande número de artigos, gráficos e outros indicadores sobre aplicativos, produtos, ferramentas e componentes da Google.

Segundo esta plataforma, o consumo de vídeos do YouTube no Brasil cresceu 135% nos últimos quatro anos⁶. Todos os dias, no mundo inteiro, 500 milhões de vídeos educacionais são visualizados, e um milhão deles são compartilhados⁷. E 9 a cada 10 pessoas utiliza o YouTube para aprender coisas novas⁸. Entre outros levantamentos, a plataforma se coloca como uma opção anterior e posterior à educação escolar para ensinar e aprender:

A escola é o ponto de partida para o desenvolvimento do nosso apetite coletivo por uma vida de descobertas. Somos alunos instintivos, sempre buscando mais. E os vídeos são uma ótima fonte de novos assuntos para desvendar. Podemos aprender o que quisermos, de quem quisermos, quando quisermos no Youtube (*THINK WITH GOOGLE*, 2017).

Muitos entusiastas da educação por meios digitais, ou de campos como a educomunicação, ensino híbrido, entre outros, enxergam no vídeo e nas redes sociais da cultura participativa, uma chance de produzir novos sentidos para o ensino e a aprendizagem. Segundo Débora Garofalo em matéria publicada no site Nova Escola⁹:

⁶ Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrat%C3%A9gias-de-marketing/video/creators-connect-o-poder-dos-youtubers/>. Acessado em: 21/09/2020.

⁷ Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/o-que-marcas-podem-aprender-com-os-edutubers/>. Acessado em: 21/09/2020.

⁸ Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/pesquisa-video-viewers-como-os-brasileiros-estao-consumindo-videos-em-2018/>. Acessado em: 21/09/2020.

⁹ GAROFALO, D. Os youtubers estão mudando o jeito de ensinar – e você pode ser um deles. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10249/os-youtubers-estao-mudando-o-jeito-de-ensinar--e-voce-pode-ser-um-deles>. Acessado em: 21/09/2020.

Estamos diante de uma nova geração de estudantes cada vez mais atraída pela Internet e pelos canais dos youtubers. Enquanto nós, professores, atingimos em média 30 alunos em uma sala, eles chegam a milhões. Como educadores, temos de aproveitar as possibilidades que eles trazem para tornar nossas aulas atrativas. É uma ferramenta essencial para ir fundo nos problemas de ensino e encontrar novas maneiras de idealizar a aprendizagem (GAROFALO, 2018).

Acreditamos que é preciso investigar as maneiras como os vídeos do YouTube são utilizados como recurso didático, possibilitando métodos de ensino e aprendizagem através das mídias. Para isso, pretendemos abordar o YouTube na Educação em duas frentes: como se ensina e se aprende através do YouTube e suas limitações como plataforma digital midiática e sociotécnica.

2.2.1 Ensino e aprendizagem através do YouTube

O YouTube está se tornando uma ferramenta educativa inovadora, seja exibindo vídeos retratando eventos históricos, registrando e compartilhando experimentos científicos em sala para outros colegas, entre outros. O site pode ser utilizado como recurso para informar, exibir e tornar-se um fórum de análise crítica através dos comentários (JONES; CUTHRELL, 2011, p. 76). Segundo os autores, professores tem utilizado a plataforma para direcionar adequadamente os alunos com necessidades específicas de aprendizado, auxiliando a processarem novas informações por meios audiovisuais (fotografias, imagens, vídeos).

Além disso, registram possibilidades como o uso de vídeos de diversos gêneros para seu uso como recurso ou fonte, desde paródias literárias contidas em clipes musicais, até palestras, eventos históricos, exposição e venda de obras confeccionadas por alunos nas aulas de artes (2011, p. 78).

Da mesma maneira, professores estão sendo formados para novas formas instrucionais inseridas na cultura digital, dentro do modelo *Technology, Pedagogy, and Content Knowledge* (TPACK), focando em competências como informação, mídias e tecnologias para o seu desenvolvimento na economia global (JONES; CUTHRELL, 2011, p. 77). A tecnologia seria a capacidade de reconhecer, manejar e introduzir diversas ferramentas e utensílios em sala de aula; a pedagogia representa os princípios e objetivos do ensino; o conhecimento é determinado pelos saberes disciplinares que se ensina. A conjunção entre essas três áreas permite que os professores consigam desenvolver níveis mais satisfatórios de ensino e aprendizagem. Sua

introdução na sala de aula é complexa e mutável, tendo em vista o ritmo constante de inovação nas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs), exercendo uma sólida capacidade de adaptação por parte dos professores (WILSON, 2015, p. 12):

TPACK é uma estrutura que pode ajudar os educadores a tornar o processo de navegação no YouTube menos complicado e dar-lhes uma base sólida para transformar o YouTube em uma ferramenta educacional eficaz. A fim de ter a integração mais eficaz, as três bases de conhecimento precisam se unir (2015, p. 13, tradução nossa).

Inclusive, o site do YouTube pode ser uma ferramenta de diálogo e instrução sobre as próprias experiências docentes em sala de aula:

Os professores também podem encontrar ideias de planos de aula no YouTube. O site contém vídeos de professores apresentando aulas que se mostraram eficazes em suas próprias salas de aula. Como o YouTube tem suas raízes em redes sociais e compartilhamento, é natural que os professores coloquem ideias inovadoras para outros professores usarem (JONES; CUTHRELL, 2011, p. 81, tradução nossa).

Os mecanismos de funcionamento do site também são apontados como possíveis recursos para ensinar e aprender. Enquanto rede social, o YouTube permite que os comentários dos vídeos possam ser integrados a prática de leitura e escrita no aprendizado de idiomas, estimulando a compreensão linguística e o poder de síntese; as abas de pesquisa e filtragem dão comodidade aos alunos para descobrirem vídeos clássicos ou de difícil acesso na rede, economizando tempo, espaço de armazenamento e conferindo uma espontaneidade no desejo de conhecer (2011, p. 78-79).

De fato, o YouTube permite uma série de mecanismos para a disseminação da comunicação e informação do mundo digital, e que isso proporciona também novas frentes de trabalho entre professores e estudantes e como as redes facilitam a cooperação, estimulando novas metodologias como o trabalho em oficinas, onde o “produto final é fruto do trabalho de todos e entre todos” (COSTA, 2015, p. 250) e também permite a exponencial diminuição de barreiras espaciais e logísticas. Segundo Bispo e Barros:

Outro exemplo prático é a possibilidade de ter contato com palestras que são realizadas em lugares diversos e disponibilizadas no Youtube para uso em qualquer tempo e espaço, sem que seja necessário baixar o vídeo (fazer o download) para o seu computador e utilizá-lo como bem desejar. Do mesmo modo pode-se também disponibilizar algo seu para outras pessoas, ampliando

o universo do debate e tendo a capacidade de estar fisicamente em um único lugar, mas virtualmente em vários. (2016, p. 862-863)

Além disso, o YouTube pode ser integrado aos currículos escolares mais atuais, atuando em diversos eixos temáticos. De acordo com Jones e Cuthrell, o site disponibiliza conteúdos para os dez temas de estudos sociais definidos pelo Conselho Nacional de Estudos Sociais dos Estados Unidos (2011, p. 79).

Wilson também corrobora o YouTube como fruto da cultura participativa da Web 2.0 e que seu uso depende de uma reflexão docente:

Os educadores precisam perguntar a eles mesmos: 'Como posso ensinar os alunos a pensar criticamente sobre seus usos potenciais?' O YouTube tem o potencial de ser uma saída para estudantes e educadores para criar mudanças, trocar informações e colaborar. Para atingir este potencial, os educadores precisam passar de tratar este site de compartilhamento de vídeos como simplesmente 'bibliotecas virtuais' para um espaço de socialização, comentário, criação, colaboração e avaliação (2015, p. 10, tradução nossa).

Cognitivamente, o aprendizado audiovisual viabilizado por ferramentas como o YouTube pode oferecer: conexão socioemocional (sentimentos como raiva, alegria, tédio, preocupação), levando a experiências que podem ser repetidas diversas vezes pelas mídias; estímulo a concentração, inspiração, motivação e memorização. Ou seja, é um recurso propício ao aprendizado visual, perceptivo e imaginativo (JONES; CUTHRELL, 2011, p. 78).

Quando os professores optam por métodos centrados nos alunos, os vídeos do YouTube podem desenvolver melhorias no desempenho e motivação através da comunicação e cooperação. Além disso, eles não são mais entendidos apenas como uma exibição audiovisual, mas também como construtor de redes, baseando-se na chamada *Three I's Framework* (Imagem, Interatividade, Integração) para fomentar ferramentas e práticas pedagógicas para professores e alunos (YOUNG; ASENSIO, 2002, apud WILSON, 2015, p. 11).

O ensino através do YouTube pode estimular o desenvolvimento de novas relações entre a tecnologia, as mídias e os ritmos de aprendizagem. Uma das tendências é o *mobile learning*, que ocorre favorecendo o uso de dispositivos móveis ¹⁰ pessoais como o smartphone (WILSON, 2015, p. 13-14). O uso do aparelho pessoal (individual) organizado através de metas

¹⁰ Segundo dados da plataforma We are Social, o Brasil tem cerca de 205 milhões de aparelhos smartphones no ano de 2020. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2020-brazil>. Acessado em: 20/09/2020.

cooperativas (coletivo) pode ser uma opção para a presença do conteúdo do YouTube em sala de aula, onde cada aluno poderá, em seu ritmo, observar os vídeos e executar as atividades propostas voltadas ao compartilhamento de outros vídeos ou de informações, por exemplo. A maioria dos dispositivos tem conexão com a internet, com o YouTube e outros aplicativos e ferramentas que podem favorecer o aprendizado dos alunos de maneira integrativa.

O mesmo autor citado demonstra uma outra possibilidade de ensino através do YouTube que tem ganhado força no Brasil: a sala de aula invertida (*flipped classroom*)¹¹. Esta metodologia é definida como uma aula onde ocorre a inversão das atividades: no método tradicional, a aula é um espaço de instrução e desenvolvimento dos saberes disciplinares (seja ele centrado no aluno ou no professor), ao passo que as atividades de fixação e os exercícios são propostos para a casa; no método invertido, os alunos passam pelo processo de instrução previamente em casa, através de vídeos, textos e outros materiais didáticos (tradicionais ou interativos), para que no momento da aula o professor execute uma série de tarefas, reflexões, revisões.

De acordo com Wilson (2015, p. 15), a sala de aula invertida permite uma aprendizagem em grupo, colaborativa, dinâmica, baseada em resolução de problemas. Ele ressalta que parte da literatura especializada no tema diverge sobre os mecanismos de inversão da sala de aula: alguns sugerem apenas parte da aula, outros entendem que os materiais vistos em casa pelos alunos devem ser de autoria do professor etc. Uma pesquisa do Reino Unido, formulada por Herreid e Schiller (2013) e citada por Wilson (2015, p. 16), demonstra que a maioria dos professores de Ciências tem optado por introduzir seus conteúdos com um vídeo um dia antes da aula presencial e exibir um novo material audiovisual para fixação, além de um questionário sobre o tema. Segundo o autor, a sala de aula invertida usa os vídeos como forma de estimular o foco e o engajamento através de um novo modelo de ensino e aprendizagem voltado para o aluno, dando-lhe autonomia para gerir o tempo dedicado ao estudo e visualização dos vídeos.

Para a realidade do ensino da Geografia, Schmitt (2015) aponta que os vídeos podem instigar, aproximar os interesses dos alunos para a sala de aula, apresentar exemplos práticos, ilustrar fenômenos naturais e geográficos com clareza, demonstrar opiniões diversas sobre um mesmo assunto. Tal perspectiva reforça o papel **do professor como um curador e mediador de conteúdo**, que reúne um conjunto de materiais e recursos presentes na plataforma que podem ser utilizados, problematizados e criticados, como veremos posteriormente. Assim como

¹¹ Retornaremos a esta metodologia de ensino na próxima parte deste capítulo.

verificamos em outras leituras, o trabalho da autora também ressalta a possibilidade dos próprios estudantes produzirem seus materiais audiovisuais:

É possível, também, permitir que o aluno se expresse e represente seu mundo através desta ferramenta construindo vídeos ou pesquisando os já existentes. É uma maneira pela qual o aluno pode perceber o que já sabe, ou o que aprendeu na aula e aplicá-lo na sua realidade, ampliando seus conhecimentos (SCHMITT, 2015, p. 30)

Kamers diz que o YouTube pode proporcionar um ambiente mais dialógico e socializante quando o professor se coloca como articulador dessas competências através da mídia audiovisual:

O professor assume sua autoria no processo, criando um ambiente comunicacional aberto no qual predomina a dialogicidade e onde as conexões entre os meios de aprendizagens são múltiplas e permissíveis, o que faz dos alunos coautores em seu próprio aprendizado, uma vez que não recebem o conteúdo pronto, mas, pelo contrário, são desafiados a usar suas habilidades relacionadas ao uso de novas mídias e o potencial interativo destas para dinamizar o aprendizado (2013, p. 73).

Silva (2016) investiga o uso do YouTube na cultura escolar, no processo denominado de “ciborguização” da cultura juvenil com a cultura digital, produzindo novas formas de ser, estar, consumir e se relacionar no mundo contemporâneo.

Ao utilizar blogs, videoaulas, redes sociais digitais, aplicativos digitais, smartphones ou tablets no processo de escolarização, ocorre a fusão entre o analógico e o digital na composição de novos modos de estudar. Ou seja, fazer uso de recursos digitais que antes não eram utilizados e torná-los parte do processo de aprendizagem, modificando a forma de pensar e de entender os conteúdos curriculares, é o cerne do que defino como aprendizagem ciborgue (2016, p. 49-50).

O autor enfatiza que o YouTube se tornou um lugar contemporâneo para a aprendizagem de boa parte da cultura juvenil, que ratifica seu uso pedagógico através do engajamento com a plataforma:

A relevância de tais canais pode ser inicialmente percebida pelo número de acessos e de inscrições, bem como pelo número de vídeos publicados em cada canal. Isto indica que a produção e grande audiência dos vídeos que abordam os conteúdos curriculares no YouTube não pode ser ignorada. Tal audiência sugere uma significativa aprovação e apropriação das videoaulas pela juventude ciborgue no estudo dos conteúdos curriculares. (SILVA, 2016, p. 62).

Ele enxerga que muitos alunos, sobretudo aqueles inscritos no Ensino Médio, utilizam como recurso paralelo os vídeos da plataforma para o aprendizado das disciplinas curriculares. Além disso, as comunidades de usuários dos vídeos educacionais do YouTube demonstram constantemente que se sentem mais confiantes e motivados ao aprenderem algum tipo de conteúdo novo ou consolidado aquilo que viu em sala de aula:

É possível observar comentários de gratidão, alívio e contentamento [...]. Tais evidências indicam que além dos/as jovens ciborgues utilizarem os vídeos em seus estudos, eles/as acreditam que as videoaulas do YouTube contribuem para o seu processo de aprendizagem, indicando a ciborguização do processo educacional. Tais indícios de ciborguização são reforçados quando observamos afirmações como “agr e bom estudar” [agora é bom estudar], “aprendi o que eu nunca iria aprender” e “Me fez entender a matéria realmente”. Estes comentários mostram que o sentido dado pelos/as jovens aos vídeos vai além da utilidade imediata de solucionar dúvidas ou obter esclarecimentos sobre os conteúdos curriculares. As afirmações sugerem que, de acordo com a percepção dos/as usuários/as, somente com o suporte das videoaulas do YouTube os/as jovens ciborgues que teceram os comentários acima foram capazes de compreender o conteúdo curricular abordado pelo vídeo on-line (SILVA, 2016, p. 66-67).

Deste modo, o aluno pode recorrer a um tipo de aprendizagem que favorece a acessibilidade, inclusão e a melhoria no rendimento escolar, superando dificuldades. Para isso, os professores precisam modificar suas metodologias de ensino, retirando sua autoridade e centralidade, investindo em medidas que favoreçam o protagonismo dos alunos (2016, p. 78). O tempo também é um fator de importância no processo de ensino e aprendizagem, e as tecnologias digitais, incluindo o YouTube, fornecem uma administração mais ampla de como esse processo pode ocorrer:

As relações com o tempo promovidas pela cibercultura tornam o YouTube um artefato privilegiado para favorecer a aprendizagem dos conteúdos curriculares pela juventude ciborgue. Isto decorre dos múltiplos sentidos sobre o tempo que a cibercultura produz nos/as jovens alunos/as que frequentam as salas de aula na contemporaneidade (SILVA, 2016, p. 84-85).

Silva (2016) e algumas outras pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem no YouTube (WILSON, 2015; JONES; CUTHRELL, 2011; BERGMANN; SAMS, 2018) se dedicam a mencionar a possibilidade de administração do consumo do vídeo e, deste modo, do processo de aprendizagem. Os alunos escolhem quando vão assistir, em qual aparelho, de forma

contínua ou pausada, parando e retornando a um ponto não entendido do vídeo, ditando seu ritmo e gerindo as técnicas que utilizará para aprender com o audiovisual.

O estudo de Peter Duffy publicado em 2008 se converteu em um dos mais referenciados sobre ensino através do YouTube, oferecendo uma reflexão sobre o novo paradigma educacional proposto pelas ferramentas da Web 2.0 e o papel do YouTube nesse processo. Para o autor:

O vídeo pode ser uma poderosa ferramenta educacional e motivacional. Entretanto, grande parte do poder do meio não reside em si mesmo, mas em como ele é utilizado. O vídeo não é um fim em si mesmo, mas um meio para atingir metas e objetivos de aprendizagem. O vídeo de instrução eficaz não é uma instrução de televisão para o aluno, mas sim de professor para o aluno, com o vídeo como um veículo para a descoberta (DUFFY, 2008, p. 124, tradução nossa).

O aprendizado baseado nos vídeos do YouTube não pode ser passivo, isto é, deve ser estrategicamente pensado de acordo com as propostas da aula. Por isso, a exibição dos vídeos também deve ser gerida pelos professores como parte do processo didático. Duffy elenca algumas atividades como: *Segment*, exibir o vídeo em cortes segmentados; *Notes*, estímulo a anotações de observações e complementos durante a exibição do vídeo; *Pause*, ato de pausar o vídeo para prever ou refletir sobre um determinado momento do vídeo; *Sound Off*, mutar o vídeo para enfatizar a observação iconográfica enquanto o professor utiliza a narração; *Picture Off*, desligar a exibição da imagem para descrever ou imaginar uma cena baseado apenas no áudio; *Preview*, vídeo utilizado para instigar o próximo conteúdo a ser trabalhado; *Integrate*, utiliza o vídeo para integrar uma experiência real ao conteúdo trabalhado; *Cut*, exibir trechos do vídeo para enfatizar momentos-chaves; *Focus*, deixar perguntas e tarefas previamente definidas para que os alunos assistam o vídeo com um foco específico; *After*, fazer um comentário geral após a exibição do vídeo (2008, p. 124-125).

Segundo Duffy, alunos e professores podem perceber que o YouTube é um catalisador e facilitador para a análise da aula, aprimorando o aprendizado prático, expandindo a experiência através de uma mídia extremamente popular (2008, p. 125). Algumas abordagens adicionais podem ser satisfatoriamente utilizadas junto ao YouTube: criar uma comunidade de aprendizagem na plataforma, valorizando a criação coletiva de conteúdo; criar métodos avaliativos através da criação de vídeos; permitir alunos transmitirem seus próprios conhecimentos; gravar vídeo de algum convidado influente para gerar discussão e diálogos nos

comentários; estimular os alunos a buscarem vídeos que comparem ideias ou discursos diferentes; utilizar os potenciais gráficos e visuais informativos dos vídeos; apoiar o aprendizado no idioma; incentivar alunos a coletarem pequenos vídeos relacionados a temas de trabalhos; criação de uma rede de trabalho e pesquisa; utilizar o YouTube como uma biblioteca virtual (2008, p. 126).

No entanto, Duffy alerta que os professores estejam atentos ao uso das plataformas que compõem a Web 2.0:

Sugere-se que os educadores precisam ir além de tratar os sites de compartilhamento de vídeo como apenas bibliotecas virtuais e, em vez disso, enfatizar os recursos mais alinhados com a Web 2.0, tais como o papel dos comentários sociais, respostas em vídeo ao conteúdo existente, possibilidades flexíveis de avaliação colaborativa e outros recursos de colaboração de compartilhamento de mídia (2008, p. 126, tradução nossa).

Um dos estudos clássicos sobre o vídeo em sala de aula é de Moran (1995). Nele, o autor demonstra que o vídeo se projeta do concreto aos sentidos do espectador, levando-o a uma jornada sensorial entre ele, o outro e o mundo que o cerca, entre jogos de imagens, sons, linguagens, técnicas e manipulações da projeção:

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 (MORAN, 1995, p. 28).

Além disso, Moran defende uma série de intervenções e metodologias que podem ser aplicadas para o bom uso do vídeo como recurso para ensinar e aprender. Dentre os exemplos mencionados por ele, encontramos: vídeos como sensibilização (motivar, despertar curiosidade); ilustração (exemplificar uma situação); simulação (reproduzir uma experiência concreta); conteúdo de ensino¹² (demonstrar e informar direta ou indiretamente); produção (documentar; modificar um material existente; experiência prática para os alunos); avaliação (instrumento do processo pedagógico); espelho (permitir os alunos enxergarem a si mesmos);

¹² Acreditamos que na perspectiva de Moran, as videoaulas do YouTube e de outros espaços da rede se encontram nesse modelo de vídeo.

integração / suporte (conectar o vídeo com outras mídias disponíveis) (MORAN, 1995, p. 30-31).

Oliveira conecta a perspectiva de Moran sobre o vídeo e o transpõe na realidade do YouTube:

O sujeito que assiste as videoaulas no YouTube procura percorrer caminhos diversos pelos hiperlinks e pelas materializações semióticas que a hipermídia viabiliza. Ao acessarmos videoaulas no YouTube, nos deparamos com diversas modalidades semióticas, como textos verbais, imagens, sons (2020, p. 88).

Para Berk (2009), citado também por Jones e Cuthrell (2011) e Wilson (2015), a aprendizagem audiovisual garante um mosaico de experiências que podem garantir um aprendizado satisfatório. Ele elenca quatro mudanças importantes em áreas que envolvem o audiovisual e a educação: a variedade de formato de vídeos; a facilidade da tecnologia em sala de aula; o número de técnicas de vídeos disponíveis para professores aplicarem em sala; as pesquisas sobre o aprendizado multimídia, que fornecem embasamentos empíricos para tornar a tecnologia audiovisual uma ferramenta de ensino eficaz (BERK, 2009, p. 1).

Entre os motivos de se usar vídeos em sala de aula, o autor encontra como forte fator a representação da experiência sensorial proporcionada pelas técnicas audiovisuais e sua constante tentativa de reprodução. Além disso, Berk elenca vinte potencialidades que podem ser consideradas para a aprendizagem audiovisual, algumas delas já mencionadas aqui por outros autores: captar atenção dos alunos; estimular a concentração; gerar interesse na sala; criar senso de antecipação; estimular ou relaxar alunos para futuros exercícios; aproveitar a imaginação dos alunos; melhorar atitudes em relação ao conteúdo e aprendizado; conectar alunos e professores; aumentar a memória; aumentar a compreensão; fomentar a criatividade; estimular fluxo de ideias; aprofundar o aprendizado; proporcionar liberdade de expressão; tornar um veículo de colaboração; estimular, motivar; tornar o aprendizado mais divertido; estabelecer um clima apropriado para aprender; diminuir tensões e ansiedades dos alunos; criar mensagens visuais memoráveis (2009, p. 2).

Para a aprendizagem audiovisual, Berk estabelece uma convergência da linguagem verbal (códigos visuais, auditivos e articulatórios) e a comunicação não-verbal (formas, sons, emoções). Para uma aprendizagem efetiva, o ensino deve estar de acordo com a realidade conectiva dos jovens e os saberes que desenvolvem nas redes, como a mixagem, produção,

compartilhamento, recorte, interação, entre muitos outros (2009, p. 6). Os professores precisam estabelecer ao menos três questões para a seleção de produções audiovisuais que possam ser empregadas em sala de aula: os critérios, os tipos de vídeos e as fontes para a seleção.

Os critérios recorrem aos princípios éticos, sociais e estruturais dos vídeos, desde seu conteúdo ser potencialmente ofensivo, ou longo demais. Para os tipos de vídeo, deve-se estabelecer os objetivos e efeitos que este recurso deve proporcionar em sala de aula; afinal, utilizado inadequadamente, pode gerar tensões ou distrações. As fontes para a seleção devem orbitar as culturas das quais os alunos estão inseridos (2009, p. 6-8). Saber o que consomem, como consomem, os sentidos e particularidades de cada vídeo, clipe musical, séries, documentários ou matérias, é de extrema importância para aproximar o objeto de ensino e os estudantes.

Berk define metodologicamente doze técnicas para a utilização de vídeos como recurso didático em sala de aula, que são: fornecer conteúdo e informações (explicitar dados sobre o assunto trabalhado); ilustrar um conceito (demonstrar uma situação específica); apresentar pontos de vistas alternativos; aplicar o conteúdo a situações do mundo real (integrar o conteúdo teórico a um contexto prático); servir de estímulo para aprendizagem (estratégia de aquecimento, estímulo ou provocação); apresentar bons e maus exemplos críticos; exagerar um ponto em particular (desconstruir uma visão totalitária sobre determinado tema); chamar atenção dos alunos (recobrar os alunos em momentos específicos da aula); exercícios de aprendizagem colaborativa; motivar e inspirar; proporcionar uma pausa comercial (descontrair a sala de aula como se estivesse em uma rede de TV); retorno de intervalo (captar atenção após momentos de intervalos escolares) (BERK, 2009, p. 10-14).

Dessa forma, entendemos algumas das potencialidades apontadas em como se pode ensinar e aprender utilizando o YouTube como mídia digital focalizada na reprodução online de vídeos. É um espaço possível para a arquitetura de interações e relações personalizadas voltadas para a Educação. Diversos elementos de aprendizagem podem ser buscados e operados dentro e fora da sala de aula por professores e alunos conectados, atendendo suas necessidades imediatas. É importante que esse projeto favoreça a criação de um ambiente de aprendizagem voltado para a multiplicidade de modelos pedagógicos amparados por esses objetos instrucionais (DUFFY, 2008, p. 127).

No entanto, devemos também refletir no que tange as barreiras e limitações que cercam os conteúdos educacionais audiovisuais da plataforma, tentando observar um panorama de

possibilidades pautadas na plausibilidade de um ensino por mídias e que precisam estar inseridas na reflexão e planejamento docente para sua posterior execução em sala de aula.

2.2.2 As limitações do ensino e aprendizagem no YouTube

Recorrentemente ressaltamos junto aos autores mencionados a necessidade de uma análise crítica e metódica dos conteúdos audiovisuais no YouTube. Enxergamos as potencialidades dos diversos materiais que podemos encontrar, sejam eles pensados e produzidos com finalidades educacionais (videoaulas, instruções, documentários) ou não (paródias, músicas, registros do cotidiano, vlogs etc.). No entanto, o cuidado com os vídeos que serão convertidos em ferramentas didáticas deve ser um argumento constante, afinal, o YouTube é um acervo de exibição e compartilhamento de vídeos produzidos tanto por profissionais quanto amadores, em uma escala de gêneros verdadeiramente ampla. Sobre isso, Jones e Cuthrell são taxativos quanto ao conteúdo disponibilizado:

Dado o vasto acesso aberto da maioria dos sites de redes sociais, é crucial selecionar criticamente material apropriado com claro valor educacional ao decidir usar vídeos do YouTube na sala de aula. O YouTube é um tesouro de recursos de todo o mundo e um vídeo nostálgico do passado. Tal material tem a capacidade de aprimorar o aprendizado estimulando múltiplos sentidos e ancorando o material ao conhecimento prévio dos alunos. No entanto, o YouTube também é um vasto terreno perdido de lixo e paródia social que nada acrescenta ao processo de aprendizagem (2011, p. 81, tradução nossa).

Os autores afirmam que os limites relacionados ao YouTube giram em torno da questão da credibilidade e da circulação de informações não comprováveis ou sem fundamentação. Qualquer pessoa pode postar algo sobre qualquer assunto, desde que não esteja ferindo as diretrizes da comunidade do YouTube ou as regras de direitos autorais. Não há regras específicas sobre comprovação de discursos, divulgação científica ou conteúdos educacionais, embora recentemente o YouTube tenha se posicionado em favor de uma mediação mais atenta para canais que produzem vídeos pseudocientíficos¹³. Assim, é necessário que o docente considere previamente a abrangência de informações que estão contidas e disponibilizadas nos vídeos da plataforma, questionando toda informação unilateral ou datada. Deve-se evitar

¹³ O YouTube pretende esconder vídeos revisionistas e negacionistas da área de Vídeos Recomendados, sua tag de vídeos sugeridos na Página Inicial. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2019/01/25/acha-que-a-terra-e-plana-youtube-vai-esconder-videos-com-teorias-falsas.htm>. Acessado em: 23/09/2020.

informações contundentes, polêmicas ou arrebatadoras, preferindo materiais apoiados em referenciais (JONES; CUTHRELL, 2011, p. 82).

É necessário um constante cuidado na questão da mediação entre o que pode ou não ser utilizado como um vídeo para fins pedagógicos, sobretudo quando consideramos os vídeos do YouTube em sala de aula como uma convergência da cultura digital, da cultura juvenil e da cultura escolar¹⁴:

Se a produção de conhecimento não se enquadra delimitada em casas oficiais do saber, sobretudo na era da cibercultura, é necessário que o professor assuma o papel de mediador do conhecimento confiável e force a controvérsia aberta a se estabilizar em torno do conhecimento histórico científico. O professor como mediador, amparado na experiência em sala de aula e em princípios teóricos e éticos, desenvolve suas próprias estratégias e age em relação ao estudante. Explica conceitos apropriados do conhecimento científico, traduz e faz a mediação ao estudante que questiona. Nesta mobilidade estabelecida entre os actantes professor e estudantes, o professor mediador busca a estabilização da controvérsia por meio da sua mediação de conceitos (BORGES; KAMIGOUCI, 2020, p. 40).

Somado a isso, os perigos de uma proposta sem planejamento interferem diretamente no produto do trabalho docente:

O processo de aprendizagem, responsável pelo conhecimento gerado que determinará a habilidade e a competência na resolução de problemas entre os sujeitos sociais, por vezes, continua não sendo pensado com uma nova proposta didático pedagógica, segue-se a tradição presencial transposta ao meio digital que requer outras práticas e outros entendimentos. (CAMAS et al., 2013, p. 185)

O perigo do uso pelo uso apenas mascara uma falsa ideia de adequação, como aponta Moran, “Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (2000, p. 63). Ainda sobre essa questão, Morais afirma que:

Pensar o avanço tecnológico do mundo contemporâneo em face da escola atual pressupõe uma investigação sobre algumas questões: não basta apenas levar os modernos equipamentos para a escola, como querem algumas propostas oficiais. Não é suficiente adquirir televisões, videocassetes, computadores, sem que haja uma mudança básica na postura do educador. Isto reduzirá as novas tecnologias a simples meios de informação. (2000, p. 17)

¹⁴ Encontramos essa convergência no conceito formulado por Silva (2016) de “cultura ciborgue”, anteriormente citado.

Moran (1995, p. 29-30) estabelece que os vídeos também podem ser mal utilizados, isto é, afastando as chances de um processo pedagógico satisfatório através das mídias. Ele demonstra algumas categorias de utilização inadequada para isso: vídeo tapa-buraco (associa a ideia de não ter aula; uso emergencial); vídeo-enrolação (utilizado sem muito propósito ou conexão com o tema abordado; uso para passar o tempo de aula); vídeo-deslumbramento (reflexo de uma empolgação exagerada da mídia audiovisual; uso saturado do vídeo); só vídeo (uso exclusivo, sem discussão do tema da aula). Portanto, é necessário guiar a prática pedagógica para evitar estratégias que possam dispersar a atenção, o comprometimento e os sentidos que devem ser trabalhados na sala de aula.

Jones e Cuthrell também ressaltam uma outra limitação do YouTube: a importância de salvar os vídeos que serão utilizados posteriormente pelo perigo de perde-los. A quantidade de vídeos que são removidos pelos próprios usuários que postaram ou pela mediação do YouTube chega a um milhão todos os dias (2011, p. 82). Parte da cultura digital convive constantemente com a possibilidade de perder para sempre um determinado item que está disponível nas redes (sites, arquivos, imagens, vídeos, textos). Sobre o tema, Lucchesi diz:

Graças à fluidez dos dados na Internet, documentos nascidos digitais ou digitalizados a partir de uma versão originalmente impressa, não têm vida assegurada no ambiente digital. Isso muitas vezes faz com que referências a documentos disponíveis online, se convertam, na realidade, em completa escuridão, como quando acedemos a um link referido em algum outro texto e somos direcionados em nosso navegador para um endereço corrompido, e o programa nos informa Error 404: Page not found. (2012, p. 6)

Além disso, Silva (2016) destaca um ponto importante da relação entre os alunos consumidores de videoaulas no YouTube e os produtores audiovisuais: a interação limitada. A plataforma oferece o espaço dos comentários para que os espectadores dos vídeos possam avaliar, compartilhar opiniões etc. No entanto, os canais podem mediar, responder ou bloquear esses comentários. A interação normalmente é hipermidiática (outros contatos, outras plataformas) ou respondida posteriormente em outros vídeos, o que constatamos ser pouco utilizado. E em um aspecto geral, o vídeo é uma mídia que permite repetir, pausar, avançar e retroceder, mas não pode esclarecer imediatamente as dúvidas que um professor fisicamente pode. Os alunos necessitam de um auxílio maior para desenvolver os conhecimentos que vão além do vídeo, levando muitas de suas dúvidas para o momento da aula (SILVA, 2016, p. 77).

Wilson (2015, p. 18) cita o trabalho de Johnson (2013) para elencar algumas barreiras relacionadas ao uso de vídeos. Os alunos tiveram dificuldades para aprenderem sozinhos, permanecerem motivados e concluírem exercícios. Muitos se sentiam frustrados por não solucionarem dúvidas, por não acharem os vídeos interessantes ou pelo excesso de distrações.

O autor também evoca a questão do ensino tradicional transportado para o YouTube. Muitas videoaulas são elaboradas através da aula expositiva, sem contar com técnicas de edição de vídeo. Isto quer dizer que o registro audiovisual não é aproveitado como uma mídia capaz de ampliar os recursos de comunicação para a instrução, sendo percebido por alguns dos alunos que consomem esse tipo de vídeo:

Outra consideração que deve ser levada em conta é o fato de nem todos/as os/as alunos/as acreditarem que as videoaulas são diferentes das aulas presenciais, demonstrando, novamente a diversidade de sentidos atribuídos a um mesmo artefato, no caso as videoaulas no YouTube (SILVA, 2016, p. 95).

Schneider et al (2012) caracteriza as videoaulas do YouTube da seguinte maneira:

Em sua grande maioria, os vídeos com conteúdo educacional disponibilizados no Youtube priorizam a combinação da linguagem verbal e textual, apresentando-se num formato de aula expositiva, onde o professor explica o conteúdo e, prioritariamente, usa textos como principal recurso para auxiliar na organização da apresentação, ampliar a percepção e enfatizar determinados tópicos do tema (p. 4).

Em um estudo sobre as videoaulas de química, Souza, Borges e Barro (2020) constataram uma predominância do ensino tradicional baseado nas aulas expositivas no YouTube. Santos e Gonçalves (2017) também indicam as mesmas repetições para os vídeos relacionados ao ensino de matemática. Percebemos, então, que as videoaulas são interpretadas quase sempre como uma aula tradicional gravada, onde se reproduz práticas docentes e procedimentos didáticos que teoricamente seriam reformulados ou diminuídos com o ensino por mídias.

A própria funcionalidade da plataforma do YouTube gera certas limitações que podem turvar seu aproveitamento como recurso didático. A quantidade massiva de uploads que são feitos todos os dias transformam o site em um fluxo contínuo de novos conteúdos adicionados, o que leva seus usuários a um leque de muitas opções quando procuram determinados vídeos. Para direcionar as ferramentas de pesquisa e filtragem, não apenas o YouTube, mas a própria

Google desenvolveu um sistema de recomendação baseado em algoritmos que buscam personalizar determinados aspectos da rede de acordo com as ações de seus usuários.

Salgado diz que “o YouTube age na recomendação de conteúdos para públicos diversos que não existem a priori, mas se formam pelas relações que estabelecem com temas de interesse tornados visíveis por esse site” (2017, p. 372). Como uma rede sociotécnica, em que as ações humanas se inter-relacionam com elementos de caráter técnico, isto é, aquilo que é proporcionado como dispositivos da plataforma, o YouTube vai produzindo novas ações e novos sentidos em caráter espiralar a todo o momento (2017, p. 377):

As ações de criar e publicar um conteúdo audiovisual no YouTube, inscrever-se em algum canal nessa plataforma, visualizar um vídeo, gostar ou não dele, compartilhá-lo, incorporá-lo em outras plataformas, bem como comentá-lo, são ações comunicacionais pois deixam rastros digitais nesse site (SALGADO, 2017, p. 378).

Essas interações produzem rastros diversos que são interpretados por cálculos matemáticos da própria plataforma, proporcionando estratégias que prendam o usuário consumindo o maior tempo possível. O funcionamento desses cálculos, isto é, dos algoritmos, não é publicamente divulgado pela Google ou pelo YouTube, o que não nos permite apontar precisamente sobre como de fato essa rede de protocolos, dispositivos, mapeamentos e leitura de estatísticas age para mediar as relações comunicacionais praticadas no site. No entanto, é possível reconhecer alguns mecanismos que são recorrentemente utilizados para gerar sistema de recomendações, personalização da navegação e outros elementos. As preferências são leituras algorítmicas que agem em torno dessa personalização da experiência do usuário:

Eles mapeiam nossas preferências em detrimento de outras, sugerindo e disponibilizando novas informações ou informações esquecidas [...]. Preferências que, como temos reforçado, são feitas em função daquilo que o algoritmo também já nos tenha recomendado, na dinâmica espiralar de mediações [...]. Preferências que se baseiam, portanto, em rastros digitais por nós produzidos, mas principalmente produzidos por outras pessoas que utilizaram uma ou mais plataformas midiáticas online e nelas deixaram as marcas de suas ações de visualização, inscrição, compartilhamento, ou seja, rastros digitais (SALGADO, 2017, p. 379).

Essa mediação algorítmica tem impacto direto nos conteúdos audiovisuais que estarão sendo expostos em diversas áreas do YouTube, condicionando lentamente o usuário a se integrar em um público específico, midiaticamente construído¹⁵:

Nesse sentido, os algoritmos, [...] realizam a gestão de nossas interações (associações, vinculações) nessas redes sociotécnicas online, pois destacam conteúdos e excluem ou tornam pouco visíveis outros. Esse mesmo mecanismo de visibilidade ou invisibilidade opera em outras plataformas midiáticas online. [...] As interações em “rede sociais”, portanto, não são apenas sociais (apenas humanas, no sentido clássico), por isso defendemos o uso do termo “redes sociotécnicas”, integrando os não humanos nessa dinâmica comunicacional e interacional nessas plataformas midiáticas online (SALGADO, 2017, p. 379).

Em resumo, concordamos que o YouTube e sua mediação algorítmica ao mesmo tempo que personaliza a experiência de cada usuário, pode também agir para enfatizar determinada lista de vídeos que devam ser recomendados, proporcionando uma disparidade no acesso ao arquivo audiovisual da plataforma. Ou seja, o professor que deseja buscar e selecionar vídeos que se adequem as suas perspectivas didáticas deve redobrar a filtragem das ferramentas de pesquisa, ou “garimpar” com maior atenção o conteúdo apresentado.

Da mesma forma, essa disparidade no acesso reforça alguns canais em detrimento de outros, fornecendo-lhes visibilidade e, conseqüentemente, maior alcance e conexão com o público consumidor. Exemplificando, os canais de vídeos educacionais que possuem milhões ou centenas de milhares de inscritos serão os primeiros a serem recomendados baseado nos rastros comunicacionais de outros usuários que já visitaram aqueles canais apresentados. É um sistema de retroalimentação que finca as bases dos canais já reconhecidos e limita a ação dos produtores iniciantes.

O YouTube Edu é um outro exemplo de como o site do YouTube pode reforçar laços com certos canais e limitar o acesso a outros produtores. Criado em 2013 em parceria com a Fundação Lemann, o YouTube Edu é um selo que busca garantir um padrão de qualidade para os vídeos com temática educacional, em uma espécie de curadoria, agregando uma quantidade significativa de canais dedicados a várias disciplinas escolares (SOUZA; BORGES; BARRO, 2020; QUEIROGA JÚNIOR, 2018). No entanto, os critérios exigidos pela plataforma (quantidade de vídeos, número de inscritos e visualizações etc.) e o crivo dado podem ser

¹⁵ Nesse sentido, enfatizamos o termo mídia como dispositivo técnico de veiculação de ações e informações, o meio pelo qual se desenvolve a interação.

encarados como fatores limitantes dentro do YouTube, onde aqueles que tem o selo Edu serão privilegiados em detrimento de outros. Isto é, aqueles canais que não se adequam consequentemente são menos visualizados nas ferramentas de pesquisa. Há também críticas referentes aos interesses mercadológicos da própria Fundação Lemann em relação a iniciativa.

Considerando as limitações apresentadas, algumas de natureza pedagógica, outras de origem midiática e comunicacional, percebemos ser fundamental para a prática docente através das mídias uma reflexão profunda sobre como esses elementos condicionam o YouTube como recurso didático.

Cabe ao professor criar mecanismos para lidar com as potencialidades, mas também com as limitações que cercam as práticas do ensino audiovisual através da mídia do YouTube. É preciso ter cuidados e tomar uma clara distinção ao selecionar os conteúdos, tecnologias e suportes didáticos dos canais pesquisados para seu posterior uso:

Interessa ao docente a sistematização destas aprendizagens por meio do ensino escolar, de maneira a formar um aluno não apenas para o consumo e o entretenimento, mas para a crítica, a sua emancipação, a construção de mecanismos subjetivos que permitam ao aluno escolher tecnologias a partir da comparação, da avaliação de suas potencialidades e da análise das implicações sociais, econômicas e culturais da tecnologia. (ARRUDA, 2013, p. 236)

Aprender e ensinar na sociedade de rede é um desafio pela necessidade de compreendermos linguagens, possibilidades e ferramentas que se modificam o tempo todo. É observar que os caminhos para a veiculação e disseminação dos saberes vão se perdendo, encontrando e ficando para trás na esteira das invenções da cibercultura:

Uma das grandes inovações é a integração de mídias antigas e o seu redimensionamento cultural na sociedade, com a sua respectiva construção de diferentes maneiras de lidar com a informação e o conhecimento, na medida em que a integração de tecnologias em uma nova modifica também as maneiras como interpretamos os discursos e compreendemos o processo. (ARRUDA, 2013, p. 235)

Concordamos que é fundamental que o professor esteja ciente dessa realocação de prioridades, iniciativas e recursos, cabendo repensar estratégias que lhe confirmem domínio do YouTube e como proceder diante dos jovens inseridos na cibercultura:

O êxito na educação que utiliza instrumentos e ferramentas de tecnologias de informação e comunicação está nos mediadores ou comunicadores da educação, ou seja, nos professores e gestores que negociam estratégias de colaboração e interação entre os participantes dos processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, compete ao professor formador e em formação entender que uma comunidade de aprendizado conectada deve desenvolver-se a partir de critérios específicos nas atividades realizadas, bem como das características de organização próprias ao espaço virtual no desenvolvimento das interações sociais e cognitivas, necessárias para o fazer educacional. (CAMAS et al., 2013, p. 187)

3 O LUGAR DO YOUTUBE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Compreendemos anteriormente como o YouTube pode proporcionar materiais didáticos e ampliar as abordagens para os professores, integrando as TDICs no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, precisamos dialogar em torno do lugar que a plataforma pode ocupar no desenvolvimento dos conhecimentos históricos em sala de aula, ao passo que o audiovisual também se constitui como um objeto de interesse para o ensino e a pesquisa de História. Destacamos que muito da literatura sobre o tema pensa, em sua maioria, no cinema e na televisão, sendo preciso ampliar os objetos para seus demais produtos (registros pessoais, videoaulas, curtas-metragens, documentários etc).

O YouTube é um recurso de vasta amplitude, tanto pelo seu potencial como acervo de produções audiovisuais de diferentes épocas, quanto também pela diversidade de gêneros. Como dissemos anteriormente, o YouTube enquanto mídia promove o armazenamento, exposição e disseminação dos conteúdos, abrindo espaço para vários direcionamentos didáticos para o professor de História. Sobre a pluralidade de fontes, Bispo e Barros dizem que:

A existência do Youtube trouxe vantagens através da oferta de vídeos curtos e disponibilização de arquivos de imagens e sons raros, como um discurso de um ditador, um clipe de música antigo, partes de documentários que integram o discurso oral com a apresentação de vídeos. [...] é muito importante oferecer a possibilidade ao professor de montar seus materiais e guardá-los nas nuvens (online). (BISPO; BARROS, 2016, p. 862)

Bittencourt fala que a introdução do audiovisual nas aulas de História aparece já no início do século XX, com as primeiras experiências do cinema como recurso didático no Colégio Pedro II (2005, p. 371-372). Após um longo histórico de incongruências por parte da escola, as imagens móveis (filmes, documentários, registros audiovisuais) levaram décadas para adentrar no espaço escolar. Através de sua significativa relevância no cotidiano de professores e alunos, o vídeo começou a ser encarado como uma possibilidade. No entanto, na visão de Bittencourt, o alcance pedagógico proporcionado por esse meio é de difícil avaliação:

Se hoje podemos facilmente utilizar tais recursos nas escolas, mesmo que de maneira muitas vezes precária, a questão que se torna mais premente é a reflexão sobre as formas pelas quais professores e alunos se têm apropriado desse instrumento de comunicação como material didático. Que métodos de leitura têm sido empregados na análise dessa produção feita para um público diverso e transformada em aprendizagem?

Evidenciando os estudos de Sorlin, a autora acima destaca a contextualização da produção fílmica como um dos princípios que movem a análise do cinema para o conhecimento histórico, o que ela chama de leitura externa. Fazem parte dessa leitura os aspectos técnicos da produção, o contexto social e a recepção por parte do público. Em resumo:

A leitura do filme deve-se ater a cada elemento constitutivo da arte cinematográfica, às técnicas de sua produção; aos grupos sociais que interagem em sua elaboração, à política cultural, à sociedade que a produz e consome, atentando para todas as variáveis sociais, culturais e ideológicas (BITTENCOURT, 2005, p. 374).

Acreditamos que é fundamental para os professores de História transpor para outras mídias audiovisuais, não apenas ao cinema, este cuidado com a contextualização sociocultural da qual a produção está inserida, considerando em seu planejamento didático o estímulo a conectar símbolos, valores e discursos do vídeo ao seu tempo histórico. O YouTube, enquanto mídia digital, deve ser analisado como parte do panorama contemporâneo que viabiliza a postagem de produções audiovisuais de diferentes temporalidades, produzidos em diferentes partes das redes e também fora destas. Assim, o professor precisa entender a natureza de cada produto audiovisual, seu público, sua linguagem, o aspecto técnico e seu direcionamento, seja ele um curta-metragem da década de 1930, uma aula gravada voltada para vestibulares ou uma entrevista com um determinado pesquisador.

Na visão de Serrano:

A linguagem audiovisual é uma importante ferramenta, que também poderá ser complementar, despertar o interesse e a assimilação do aluno sobre determinado tema, resultando em um contexto de interação entre aluno e professor. O uso da imagem no processo pedagógico mostra outra realidade, que poderá ser de diferentes épocas e lugares (SERRANO, 2015, p. 16).

Ainda segundo a autora, o uso do audiovisual para a aprendizagem de conhecimentos históricos é pautado na “interação de diferentes tipos de aprendizagem, aumentando o interesse, além do uso da imagem, som, movimentos, palavras, representa o cotidiano de um determinado período do contexto político, social, econômico de uma civilização” (SERRANO, 2015, p. 16).

Para Moran (1995, p. 27):

O vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano,

das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional.

Acreditamos que a atração baseada na ilustração dos signos audiovisuais é um importante fator que trabalha a capacidade imaginativa e sensorial para a reflexão histórica. Porém, é preciso estar ciente dos critérios e das estratégias que são demandadas ao utilizar os recursos didáticos dos vídeos depositados no site do YouTube para o Ensino de História. Segundo Betetto:

Sempre devem ser considerados como aspectos essenciais um planejamento e objetivos pré-estabelecidos pelos professores. Além disso, também não podem ser desconsiderados os objetivos que permeiam esse planejamento e a concepção que se tem sobre a educação (2011, p. 32).

Bittencourt demanda do professor uma leitura atenta do perfil dos alunos a quem o vídeo será apresentado como recurso, oferecendo uma metodologia baseada em três procedimentos básicos que podem ser resumidos da seguinte forma: descobrir os critérios de seleção dos alunos para vídeos de uma forma em geral (do que gostam, tipos de vídeo, o que procuram quando veem); questionar a natureza da produção audiovisual (o que é um filme, uma videoaula, um *vlog*, um documentário? Como se produz uma matéria de TV? Quem assessora as celebridades do YouTube?); e a introdução do vídeo que será trabalhado em sala de aula (2005, p. 376).

Uma outra proposta, apresentada por Vesentini e citada por Bittencourt, é a de recortar cenas e trechos específicos dos vídeos:

Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo aos interesses de conteúdo. É difícil a sua realização em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas por ela o professor amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho sobre o filme (1997, p. 165 apud BITTENCOURT, 2005, p. 377).

Além de problematizar a complexidade do produto audiovisual, Bittencourt enfatiza também a necessidade de reflexão sobre a própria mídia da qual viabilizará a execução do filme. No exemplo da autora, o cinema e o DVD são descritos como o produto e a mídia. Para nosso caso, o vídeo em um modo geral e o YouTube como plataforma (2005, p. 377).

Mauad e Dumas compartilham a preocupação do historiador com o arquivo onde estão depositadas as fontes históricas audiovisuais, pois “o arquivo onde as imagens estão depositadas é uma espécie de epílogo na biografia de uma imagem. Entretanto, para o historiador, o arquivo é o ponto de partida na reconstrução da trajetória da imagem e no seu tratamento como fonte histórica” (2011, p. 84). Da mesma forma, este arquivo é o YouTube e o professor de história opera este tratamento.

Ele também deve considerar a dimensão do documento na aula de História, onde este possui uma dupla função metodológica: suporte informativo e fonte. Entende-se o primeiro como tudo o que se tem por finalidade a comunicação de conteúdos e informações relativas a uma disciplina (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 90). Neste sentido, uma videoaula do YouTube, como veremos posteriormente, está igualmente circunscrita nessa dimensão de suporte informativo. Já para fonte, define-se o sentido clássico de fragmentos do tempo passado que são manejados e interpretados pelos historiadores.

Para os métodos tradicionais do ensino da História, o documento histórico (suporte informativo e fonte) centralizava o discurso proferido pelo professor, legitimando seu saber, dando supostas provas cabais de sua narrativa, conferindo-lhe cientificidade irreduzível. No entanto, as renovações advindas da Escola Nova prosperaram novos esquemas de trabalho entre professor, aluno, documento e História:

O documento passou a ser instrumento didático para o professor porque ajudaria a tirar o aluno da passividade e reduziria a distância de sua experiência e seu mundo de outros mundos e outras experiências descritas no discurso didático. Estimulou-se o uso de mapas históricos, gravuras, filmes, que permitiriam refazer as imagens do passado ou fazer o aluno poder, ele mesmo, imaginar como era o passado. Dessa forma, esperava-se que as aulas se tornassem mais atraentes, e o aluno, mais participante (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 93)

Acreditamos que o YouTube pode ser utilizado para a exploração de diversas formas documentais para a História, seja como amparo de informações ou vestígios de diferentes épocas para seu uso em sala de aula. Assim, o tradicional registro escrito pode ser ampliado para:

Introduzir o aluno na compreensão de documentos iconográficos, fontes orais, testemunhos da história local, além de linguagens contemporâneas, como cinema, fotografia e informática. Mas não basta o professor ampliar o uso dos documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a

compreensão de que ele serve apenas como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 95)

Schmidt e Cainelli, no entanto, destacam que as linguagens contemporâneas (fotografia, cinema, televisão e informática) trouxeram novos desafios para o ensino de História. A compreensão e incorporação dessas linguagens as direcionaram para sua legitimação enquanto fontes históricas, demandando uma nova constituição de documento (2004, p. 109). Assim, o vídeo digital, incluído como linguagem audiovisual pertencente à informática, representa para o professor uma nova oportunidade para refletir sobre suas fontes e recursos.

Na visão de Fonseca, a incidência de imagens, filmes, programas de TV, é uma prática recorrente, nas escolas e universidades, que tem permitido um alargamento nos temas possíveis ao historiador, dando-lhe dinamismo e flexibilidade na produção e transmissão do conhecimento, articulando os saberes históricos (2009, p. 163). Enquanto sujeito social inserido na cultura midiática da contemporaneidade, o professor desenvolve diferentes saberes históricos como reflexo das experiências culturais e linguagens que vivencia:

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re)construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula (FONSECA, 2009, p. 164).

Veremos abaixo uma reflexão sobre três possibilidades para a utilização do conteúdo audiovisual presente na plataforma como recurso didático e documento histórico, seja como suporte informativo ou fonte. Pensamos estas estratégias voltadas para o ensino formal da educação básica, especificamente para as turmas de Ensino Médio, e que podem ser aplicadas tanto em sala de aula (presencialmente em horário regular), de maneira complementar (atividade em horário extraescolar) ou como projeto pedagógico. Consideramos como diretrizes curriculares para a sugestão dos conteúdos do YouTube a serem explorados nas estratégias abaixo a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

3.1 Acervo online de fontes históricas

Indicamos que a primeira estratégia básica para a utilização da plataforma é quase sempre dimensioná-la como um grande arquivo histórico online, recheado de cenas, imagens, filmes, discursos, músicas. Com poucos cliques e palavras-chave adequadas, os professores chegam a uma possível fonte histórica que servirá de crítica, embasamento ou exemplificação para o tema da aula. Barros distingue as fontes históricas audiovisuais em primárias e secundárias:

Os vídeos como fonte podem ser entendidos como fontes primárias ou secundárias, por exemplo, um vídeo documentário faz uso de fontes primárias, mas é uma fonte secundária, pois pretende retratar algo do passado. Nesse exemplo, um pronunciamento do presidente Geisel de 1975 é uma fonte primária, pois retrata o contexto da Ditadura. (2014, p. 12).

Seria então mais impactante ler, por exemplo, o discurso do presidente João Goulart no Comício da Central do Brasil, em 1964, ou ouvi-lo diretamente em alto e bom tom? Um texto descritivo do cotidiano do cangaço poderia se aliar a cenas do bando de Lampião gravadas por Benjamin Abrahão? Todos os dois exemplos se encontram depositados no YouTube, em mais de um canal, e sim, são possibilidades reais. Os professores devem agir como mediadores entre as fontes e os estudantes, instigando a leitura e interpretação da historicidade do objeto audiovisual retratado. Na visão de Ulpiano Meneses “não se estudam fontes para melhor conhecê-las, identificá-las, analisá-las, interpretá-las e compreendê-las, mas elas são identificadas, analisadas, interpretadas e compreendidas para que, daí se consiga um entendimento maior da sociedade” (2003, p. 26 apud SALES, 2009, p. 243).

Percebemos que esses saberes hermenêuticos acerca dos conhecimentos históricos circulam dentro da vivência escolar e correspondem aos currículos para a disciplina de História, sobretudo naquilo que é denominado de “Pedagogia por Competências” (SCHMIDT, 2015, p. 95). Os encontramos, por exemplo, como requerimentos presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), onde existe uma demanda de certos artifícios que o aluno que prestará a prova deve demonstrar. Acreditamos que a mídia audiovisual disponível no YouTube como fonte histórica pode se interligar ao desenvolvimento desses saberes manifestados nas competências e habilidades contidos na Matriz de Referência do exame. Para isso, elencaremos algumas delas que se interligam a interpretação e historicização das fontes.

A Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades, requer o desenvolvimento de habilidades voltadas para a interpretação de fontes

históricas, como está determinada nas seguintes seções: H1 (Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura); H2 (Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas); H3 (Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos); H4 (Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura); H5 (Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades). Na Competência de área 2 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais; encontramos como habilidade de número 11 “Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço”. Portanto, há uma predominância destas e de outras habilidades que podem ser exploradas através dos vídeos depositados no site do YouTube como recurso pedagógico para a contextualização (SCHMIDT, 2015, p. 94).

As ferramentas audiovisuais (fonte primária, cinema, documentário, filme, televisão etc.) geram um impacto cognitivo, pois promovem uma miscelânea de interações e percepções, contribuindo para o processamento informativo consciente e inconsciente. Mas não basta apenas a sinestesia de experimentações sensoriais, ou, uma “aprendizagem pelos olhos” (BITTENCOURT, 2005, p. 372). O registro audiovisual é, ainda sim, uma fonte histórica e precisa ser colocada em análise crítica, tanto na forma que os professores a utilizam como recurso pedagógico, como na leitura que os estudantes fazem do objeto. As intencionalidades, as formas de poder, os símbolos, a arquitetura do registro audiovisual, entre vários outros aspectos precisam ser colocados em análise. Para Schmidt (2005, p. 225 apud BORGES; CONRADI, 2014, p. 9):

Assim como a fotografia (imagem imóvel), o cinema (imagem móvel) é uma linguagem contemporânea que exige cuidados especiais no seu uso na sala de aula. Alguns aspectos precisam ser mencionados como: a necessidade do conhecimento da historiografia do cinema; estudos sobre a presença da história no cinema; da presença do historiador no cinema; a questão dos documentários históricos e a construção da memória (ou da memória em ruínas); o cinema e a formação da consciência histórica e, finalmente, os aspectos que envolvem a especificidade do uso do filme no ensino de História.

Na visão de Napolitano (2005, p. 236):

As fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) são consideradas por alguns, tradicional e erroneamente, testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando possuem um caráter estritamente documental, qual seja, o registro direto de

eventos e personagens históricos. Por outro lado, as fontes audiovisuais de natureza assumidamente artística (filmes de ficção, teledramaturgia, canções e peças musicais) são percebidas muitas vezes sob o estigma da subjetividade absoluta, impressões estéticas de fatos sociais objetivos que lhes são exteriores.

É preciso compreender, na visão do autor, os mecanismos de representação da realidade e suas estruturas de linguagens. A leitura dessas fontes demanda um conhecimento técnico prévio, do qual o historiador, para nosso caso o professor de História, precisa estar familiarizado.

A primeira decodificação é de natureza técnico-estética: quais os mecanismos formais específicos mobilizados pela linguagem cinematográfica, televisual ou musical? A segunda decodificação é de natureza representacional: quais os eventos, personagens e processos históricos nela representados? Na prática, essas duas decodificações não são feitas em momentos distintos, mas à medida que analisamos a escritura específica do material audiovisual ou musical, suas formas de representação da realidade vão tornando-se mais nítidas, desvelando os "fatos" social e histórico nela encenados direta ou indiretamente. (NAPOLITANO, 2005, p. 238)

Por isso, é preciso evitar o uso das fontes históricas audiovisuais como um complemento didático, uma ilustração objetiva que ratifica a narrativa construída através de seu suposto peso de realidade¹⁶. A fonte não fala por si, não é um “registro mecânico da realidade (vivida ou encenada) ou da pretensa subjetividade impenetrável do documento artístico-cultural” (2005, p. 239).

Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder as indagações e as problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 117 Apud SCHMIDT; BARROS, 2014, p. 12)

Para Rubio e Navarro:

Durante muito tempo as ferramentas pedagógicas para o cinema eram fundadas em um modelo dominante e antigo: a voz do que sabe, decifra, comenta e analisa planos e sequências de um filme, em um modelo de ensino-

¹⁶ Indicamos o artigo de Patrícia Teixeira de Sá “Conhecimento histórico escolar e narrativas audiovisuais: ampliação de argumentos nas fronteiras entre “história real” e ficção” para demonstrar a reflexão de filmes históricos como representação da realidade. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3628>. Acessado em: 07/09/2021.

aprendizagem que coloca o aluno apenas como receptor dos conteúdos. Isso mostra uma concepção muito tradicional de educação, onde só se utilizam os filmes para ilustrar uma aula, e que muitas vezes, dos quais são mostrados apenas trechos. Acreditamos que o ato de criação cinematográfico é essencial para que os estudantes desenvolvam sua criatividade e pensamento crítico (2015, p. 33).

Bittencourt complementa:

Saliba adverte que os historiadores deparam hoje com esse fenômeno histórico inusitado: a transformação do acontecimento em imagem, de modo que conhecer se reduza a “ver”, e não mais a compreender. Essa situação faz com que os historiadores se preocupem com uma abordagem crítica das imagens, a fim de que se possa resgatar a fusão entre a recepção e a produção (2005, p. 363)

Meneses aponta que a perspectiva da História Visual vem implementando novas formas de investigação através da iconografia, da qual acreditamos serem fundamentais para que os professores possam operar os procedimentos correspondentes. Para o autor:

Trabalhar historicamente com imagens obriga, por óbvio, a percorrer o ciclo completo de sua produção, circulação e consumo, a que agora cumpre acrescentar a ação. As imagens não têm sentido em si, imanentes. Elas contam apenas — já que não passam de artefatos, coisas materiais ou empíricas — com atributos físico-químicos intrínsecos. É a interação social que produz sentidos, mobilizando diferencialmente (no tempo, no espaço, nos lugares e circunstâncias sociais, nos agentes que intervêm) determinados atributos para dar existência social (sensorial) a sentidos e valores e fazê-los atuar. Daí não se poder limitar a tarefa à procura do sentido essencial de uma imagem ou de seus sentidos originais, subordinados às motivações subjetivas do autor, e assim por diante. É necessário tomar a imagem como um enunciado, que só se apreende na fala, em situação. Daí também a importância de retrair a biografia, a carreira, a trajetória das imagens. (2003, p. 28).

O professor de História ao utilizar os vídeos com trechos, recortes, passagens de registros audiovisuais que estão presentes no YouTube, deve estar atento à reflexão historiográfica, seus métodos e suas implicações, levando as imagens aos seus contextos situacionais (MENESES, 2003, p. 28). O saber como usar é um conhecimento metodológico fundamental e de natureza prática (BIPOS; BARROS, 2016, p.868) que permeia o universo das tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo, o trabalho do ensino de História em vídeos:

Na perspectiva da moderna prática historiográfica, nenhum documento fala por si mesmo, ainda que as fontes primárias continuem sendo a alma do ofício de historiador. Assim, as fontes audiovisuais e musicais são, como qualquer outro tipo de documento histórico, portadoras de uma tensão entre evidência e representação. Em outras palavras, sem deixar de ser representação construída socialmente por um ator, por um grupo social ou por uma instituição qualquer, a fonte é uma evidência de um processo ou de um evento ocorrido, cujo estabelecimento do dado bruto é apenas o começo de um processo de interpretação com muitas variáveis. (NAPOLITANO, 2005, p. 240)

O presente estudo de Napolitano coincide com o ano de criação do site do YouTube (2005), porém, as considerações feitas em relação ao território da internet e suas amplitudes de busca, pesquisa, depósito e circulação de informações permitem demonstrar uma relação próxima entre os materiais audiovisuais disponíveis no mundo digital e a pesquisa histórica, bem como o próprio Ensino de História:

A rede mundial de computadores representa grande apoio a historiadores, sobretudo àqueles que não têm acesso às grandes instituições de coleta e preservação dos acervos audiovisuais. A internet, no entanto, é mais um depósito de informações, um grande arquivo virtual de referência, do que um arquivo material de fontes primárias. O pesquisador iniciante deve ter muito cuidado com a pesquisa na internet, pois muitos websites não citam referências ou atestam a origem dos documentos transcritos. (NAPOLITANO, 2005, p. 264-265)

Acreditamos que a visão expressa pelo autor se encontra bastante circunscrita ao contexto histórico do fim da Web 1.0. Ao encararmos o YouTube como um arquivo de conteúdos audiovisuais da cultura participativa da sociedade de rede, nos é permitido dizer que houve um momento de mudança com a transformação da plataforma em um ambiente de negócios digitais (*e-commerce*)¹⁷. A política de direitos autorais¹⁸, a veiculação de patrocínios e propagandas, bem como a adição de ferramentas mais elaboradas de pesquisa (filtros, seções,

¹⁷ Elencamos o estudo de Pérez Rufi “YouTube ya no es “tu televisión”: cultura colaborativa y red comercial en el vídeo online” para afirmar o desenvolvimento corporativo e mercadológico adotado pelo YouTube no início da década de 2010. Disponível em: http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n9/monografico/M11.-YouTube_ya_no_es_tu_televisión_cultura_colaborativa_y_red_comercial_en_el_video_online.pdf. Acessado em: 09/09/2020.

¹⁸ Sugerimos a leitura da própria página do YouTube que trata sobre o uso aceitável dos direitos autorais. Percebe-se aqui uma mescla de dois sentidos da Web 2.0: a defesa de uma cultura participativa hipermediática e a presença de uma política mercadológica de combate à pirataria e conteúdos protegidos por direitos autorais. Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/about/copyright/fair-use/>. Acessado em 08/09/2020.

tags etc.) deu ao YouTube uma maior prospecção na listagem de conteúdo¹⁹. Contudo, o site não faz qualquer mediação de conteúdos não originais ou de falsa procedência. Portanto, ao utilizar o YouTube para o trabalho didático com fontes históricas primárias ou secundárias, o professor deve, como já dissemos anteriormente, exercitar uma metodologia baseada na curadoria dos recursos selecionados. Nesse sentido, a curadoria pode ser entendida como seleção, mediação e socialização de saberes:

A Web está repleta de pessoas que se dedicam a selecionar e divulgar suas listas de favoritos e coletâneas de acordo com critérios diversos e não necessariamente organizados segundo uma lógica rígida, mas geralmente orientados ao seu público virtual, observando se suas publicações são replicadas, curtidas ou reblogadas. Eis aqui um elemento fundamental que revela a importância de se pensar a curadoria no contexto da educação on-line, pois pode vir a se constituir numa metodologia de ensino e de aprendizagem que se baseia na premissa do estabelecimento de redes de leitores/observadores/seguidores/visitantes para quem se deseja comunicar ou informar. Nesse sentido, para a prática da curadoria é imprescindível o reconhecimento da aprendizagem como função da socialização, uma prática social em essência. (LOPES; SOMMER; SCHMIDT, 2014, p. 62-63)

Pensamos que o uso de vídeos do YouTube como fontes históricas para ilustração ou sua problematização em aula segue uma tendência entre o processo de ensino e aprendizagem da cibercultura: a supervalorização da interação direta com os conteúdos imagéticos e o papel secundário do saber textual escrito. Afinal, ainda que a impressão e venda de livros cresçam a cada ano, fortalecendo o mercado editorial, o fascínio das imagens torna as mídias digitais cada vez mais sedutoras (SIBILIA, 2014, p. 63). Na visão da autora, a cultura letrada da qual a instituição escolar fundamentou-se, vem encontrando forte declínio em relação a simbologia das tecnologias audiovisuais (2014, p. 64).

As imagens precisam saltar aos olhos, o áudio deve penetrar a consciência, é fundamental levar a experiência sinestésica do mundo digital até a comunhão de sensações que transformam os eventos do cotidiano em espetáculos audiovisuais. Observamos essa perspectiva como é fruto de uma soma de experiências midiáticas de meados do século XX, sobretudo a televisão e o cinema (SIBILIA, 2014, p. 63).

¹⁹ Os itens que facilitam uma busca avançada no YouTube podem ser encontrados em uma matéria do site Techtudo: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2017/06/como-usar-a-busca-do-youtube-como-um-expert-e-achar-o-video-que-quiser.ghml>. Acessado em: 08/09/2020.

A experiência da aprendizagem audiovisual é bastante importante inclusive na dimensão do saber prático. Estudantes que aprendem enquanto observam, escutam e praticam tem maior grau de compreensão entre aqueles que apenas observam ou observam e escutam, apenas (DEWITT et al, 2013, p. 1119). Uma aproximação entre a experiência do documento histórico audiovisual e os alunos precisa ser bastante dosada. Pensamos que a aprendizagem mediada pelas produções encontradas no YouTube, aliada a experiência da aprendizagem em rede, pode ser exitosa no desenvolvimento de diversas habilidades relacionadas ao conteúdo audiovisual. Este desenvolvimento, no entanto, deve ser pensado através das estratégias didáticas planejadas pelo docente como forma de conjunção entre ensino e pesquisa da História, trazendo as fontes históricas ao debate e sua análise crítica:

É preferível, portanto, considerar a fotografia (e as imagens em geral) como parte viva de nossa realidade social. Vivemos a imagem em nosso cotidiano, em várias dimensões, usos e funções. O emprego de imagens como fonte de informação é apenas um dentre tantos (inclusive simultaneamente a outros) e não altera a natureza da coisa, mas se realiza efetivamente em situações culturais específicas, entre várias outras. A mesma imagem, portanto, pode reciclar-se, assumir vários papéis, ressemantizar-se e produzir efeitos diversos (MENESES, 2003, p. 29).

3.2 Acervo de videoaulas de História

A segunda estratégia didática consiste na possibilidade de utilizar vídeos de outros professores dedicados à produção de conteúdo nos canais sobre ensino de História. Popularmente esse tipo de vídeo é caracterizado como videoaula²⁰, pois, diferentemente das produções presentes no YouTube como documentários, vlogs, vídeos de opinião ou jornais, ele demonstra uma arquitetura instrucional e se desenvolve através dos saberes pedagógicos. Segundo Machado a videoaula “trata-se de uma ferramenta que está impregnada das características da sala de aula, mas carrega novas possibilidades como, por exemplo, a união de efeitos audiovisuais a animações” (2017, p. 17). Portanto, são reconhecidos como uma extensão da educação formal ou parte da educação não formal, produzidos por professores detentores de saberes curriculares²¹.

²⁰ O termo não possui uma grafia específica, sendo registrado como “vídeo aula”, “vídeo-aula”, “videoaula” etc.

²¹ Para efeitos de análise, não consideraremos canais do YouTube que estejam relacionados a produção de documentários, filmes, animações, reportagens ou conteúdos vinculados a divulgação e consumo do conhecimento histórico pautado no entretenimento.

O gênero da videoaula torna-se presente não apenas no YouTube, mas em outros núcleos do mundo digital como as plataformas de Ensino a Distância (EaD). No entanto, não trataremos desse tipo de vídeo como pertencente ao ramo dos cursos EaD pelas diferenças estruturais (chat, fóruns, ambientes virtuais de aprendizagem etc.), midiáticas (plataforma aberta x plataforma pré-definida, periodicidade de postagem) e financeiras (gratuidade). Concordamos com o não enquadramento das videoaulas do YouTube como uma forma de EaD ou *e-learning*, pois:

A videoaula veiculada pelo YouTube não pode ser confundida com a modalidade EaD, ou *E-learning*, por vários motivos. A modalidade EaD é institucional, segue um currículo e um regulamento que prevê formas de avaliação (MATTAR, 2009). A videoaula do YouTube não tem nenhum compromisso formal e também não é mediada por nenhuma instituição educacional. A não ser, é claro, quando é uma instituição que forma um canal no YouTube. Nesse caso, ela faz isso para divulgação, e não para formação. Ela passa informação sem o compromisso de gerar conhecimento (RAMOS NETO; SÁ, 2019, p. 174-175)

Assim como os demais vídeos do site, aqueles que fazem parte deste nicho de produção pretendem oferecer uma variedade de formas de comunicação e recursos de seus conteúdos e, conseqüentemente, oportunidades distintas de trabalhar o ensino da História e outros conhecimentos escolares e curriculares. Segundo Bonini-Rocha et al:

Tomando-se como exemplo as tecnologias de vídeo como recurso de ensino, a vídeo aula é capaz de integrar múltiplas mídias e linguagens, com superposição de códigos e significações predominantemente audiovisuais, apoiadas no discurso narrado e escrito. Tem a vantagem de documentar um conhecimento, enquanto comunica de forma similar e/ou complementar ao que é disponibilizado em sala de aula, tendo em vista atingir determinados objetivos de ensino. (2014, p. 48)

Constatamos recorrentemente que professores e alunos podem utilizar as videoaulas armazenadas no YouTube de maneiras distintas e simultâneas, síncronas e assíncronas. Elencaremos dois modelos: o vídeo como um apêndice da aula para revisões e aprofundamento dos conteúdos abordados, isto é, um recurso didático além do tempo regular (chamaremos de Videoaula Complemento); o vídeo como elemento condutor do processo de ensino, exibindo o vídeo dentro do tempo de aula (chamaremos de Videoaula Fonte). Não trataremos da videoaula presencial e virtual, isto é, a videoconferência, pois iremos admitir que esta estratégia pedagógica funciona como um recurso utilizado por um professor presencial da educação básica.

Segundo Araújo e Chaves (2015 apud MACHADO, 2017, p. 18), “a videoaula como recurso didático, assume um papel de material de suporte por ser versátil podendo variar sua utilização direcionada à sala de aula como também fora dela, para anteceder uma aula presencial ou para complementar uma aula já dada”.

De toda maneira, para todos esses casos, a figura do professor mediador volta ao debate para assumir seu papel no direcionamento dos trajetos pedagógicos a serem percorridos dentro da mídia digital do YouTube. Na visão de Borges e Kamigouchi “O professor no papel de mediador age colocando conhecimento histórico acadêmico em movimento. Traz como instrumento à sua prática docente ideias concebidas no contexto científico, e impacta as concepções prévias dos estudantes” (2020, p. 43).

Já para Silva e Vieira “a espaciotemporalidade dos recursos midiáticos interativos exige maior planejamento e cuidado na seleção de conteúdos relativos à realidade do estudante e a necessidade de acompanhamento do professor/tutor para se estabelecer uma mediação mais efetiva” (2018, p. 2). Portanto, a formação para o ensino com mídias se torna essencial para sua prática e enriquecimento do ensino. Afinal:

Em sítios como youtube.com as videoaulas ganharam um lugar de destaque e hoje existem aulas e tutoriais para praticamente tudo que se possa imaginar. Nesse mar de informação, devemos saber se os educandos realmente utilizam esta ferramenta, e se a utilizam, devemos perguntar de que maneira o fazem e com qual frequência. (MACHADO, 2017, p. 19)

Podemos ver que novas ordens vão se estruturando dentro do processo de ensino e aprendizagem por intermédio do aspecto rizomático da cultura das redes. Se precisam revisar o que foi aprendido ou não na aula de História, recorre-se aos vídeos dos canais no YouTube. Caso aconteça o inverso, e os vídeos despertem curiosidades ou dúvidas, é natural que os estudantes recorram ao professor para buscar mais explicações (SILVA, 2016, p. 77). Ou seja, as sequências de ensino e aprendizagens são alteradas e levam a outros lugares e novas informações, os alunos usam o mundo digital e o mundo tangível para completar o processo da aprendizagem, rompendo com uma linearidade tradicional (PAVANATI; SOUSA, 2011, p. 1). Não é à toa que observamos uma forte relevância na conexão entre jovens, YouTube e as videoaulas, já que elas “se estabelecem como um veículo de informação que têm abrangido um número gigantesco de pessoas. Isso pode ser verificado nos índices de visualizações dos vídeos

postados onde alguns ultrapassam a ordem dos cem mil acessos” (MACHADO, 2017, p. 13).

Além disso:

Prepara os alunos para uma nova dinâmica de sala de aula, reforçando e complementando seus conhecimentos acerca dos temas em questão. Essas abordagens se aproximam daquilo que se costuma denominar de modalidade híbrida flexível, a qual procura combinar os elementos mais adequados das duas modalidades, presencial e não presencial (BONINI-ROCHA et al, 2014, p. 52)

Segundo o estudo levantado pelos autores, a junção entre a aula expositiva e a videoaula proporciona um aumento significativo na percepção e execução dos conhecimentos aprendidos e da satisfação e motivação dos alunos. Pela praticidade, poder de repetição e acessibilidade, a videoaula converte-se em um recurso estratégico aliado ao ensino presencial do professor e sua possibilidade de interação, comunicação, troca e mobilização dos saberes envolvidos na aula.

Uma das chamadas modalidades híbridas referidas acima é o esquema da sala de aula invertida (*flipped classroom*)²², como abordamos anteriormente na outra parte deste capítulo. Acreditamos que a estratégia de utilizar as videoaulas dos canais do YouTube dentro e fora do espaço escolar pode se interligar com esses novos procedimentos didáticos, conhecidos como metodologias ativas²³. De acordo com Bergmann e Sams (2019, p. 17-30), este tipo de prática proporciona um conjunto de benefícios, a saber: falar a língua dos estudantes; ajudar estudantes ocupados, em dificuldades ou com diferentes habilidades; criar condições de manusear o vídeo do conteúdo; aumentar a interação entre aluno e professor; melhorar a gestão da aula, entre outros pontos. Assim, percebemos como definição do Ensino Híbrido como:

Um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada. (CHRISTENSEN; STAKER; HORN, 2013, p. 8)

²² Ver: SILVA, J. E. P. “Ensino híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de história no ensino médio”. Dissertação (mestrado em ensino de história) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2016.

²³ Ver: BACICH, L; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

É fundamental analisarmos a Videoaula Complemento e a Videoaula Fonte abordando as implicações mais gerais e que são comuns aos dois tipos. Devemos perceber que ambos são materiais pedagógicos que foram produzidos por terceiros, assim como quase todos os outros que circulam a prática docente (filmes, documentários, livros didáticos, paradidáticos, apostilas etc.). A utilização de vídeos de outros professores pode ser uma opção interessante na medida que o professor não possui condições financeiras, técnicas, logísticas ou metodológicas para produzir seus próprios vídeos, aderindo ao YouTube e outros websites de compartilhamento de vídeos (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 32).

Para Betetto, “o uso do vídeo não pode ser resumido no sentido de proporcionar novidades e diversidades nas aulas. Sua utilização e estruturação devem ser pensadas como uma ferramenta para uso didático” (2011, p. 28). Portanto, é imprescindível estimular nos alunos a mesma leitura crítica e interpretativa mencionada na utilização de fontes históricas audiovisuais no YouTube. Ou seja, devemos encarar a videoaula como um produto intencionalmente construído, historicamente marcado, midiaticamente veiculado e socioeconomicamente contextualizado; com métodos, narrativas, fontes e objetivos próprios.

Portanto, discordamos da visão de Ramos Neto e Sá (2019, p. 176), que definem a impossibilidade da videoaula no YouTube se configurar como uma tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC), afirmando que “quando se trata da videoaula, ela não é uma ferramenta utilizada pelo professor, mas uma espécie de concorrente. Até porque, os alunos questionam a legitimidade da aula formal do professor como base no seu conteúdo adquirido na videoaula”. Sobre a questão dos professores de História e as controvérsias surgidas a partir dos vídeos do YouTube, ressaltamos o artigo de Borges e Kamigouchi, que destacam:

É necessário que o estudante veja o conhecimento sobre o passado como algo inacabado e em constante construção, isto é, o próprio estudante faz parte do estágio de construção do conhecimento histórico e, portanto, compõe o cenário de concorrências do discurso histórico e nele também empreende. Assim sendo, problematizar visões distorcidas originárias de plataformas como o Youtube, pode desempenhar um potencial dentro da análise de diversas fontes do conhecimento (2020, p. 41)

No caso da Videoaula Complemento, segundo as estatísticas organizadas por Machado, existe uma forte predominância do uso das videoaulas para a revisão dos conteúdos passados pelo professor quando se trata de estudantes da 3ª série do Ensino Médio (2017, p. 22). No entanto, o estudo aponta que este recurso de estudo é relativamente baixo comparado a outros

métodos analógicos, diante de um quadro de pouca frequência e estabilidade no acesso à internet. De qualquer modo, esta modalidade da videoaula do YouTube precisa estar circunscrita como um material de apoio que consiga atingir os objetivos de aprendizagem (SILVA; VIEIRA, 2018, p. 2), fugindo da mera indicação ausente de problematização das circunstâncias da produção do vídeo.

Acreditamos que dois princípios devem guiar a utilização da Videoaula Fonte: o reconhecimento da pluralidade de visões e narrativas históricas no processo de ensino; e o estímulo a análise comparativa entre as diferentes metodologias docentes. Diferentemente do uso das fontes históricas audiovisuais, que podem proporcionar diferentes leituras através dos registros históricos ou da pesquisa historiográfica, a videoaula se encontra no Ensino de História, proporcionando uma percepção não apenas da epistemologia da ciência histórica, mas da construção didática do conhecimento histórico. Em resumo, a própria videoaula torna-se uma fonte para a problematização de como se constrói e veicula os saberes da disciplina História.

Por fim, ilustraremos agora alguns pontos sobre a relevância e a abrangência dos professores que disponibilizam suas produções dentro da plataforma. Destacamos os estudos de Ramos Neto e Sá (2019) e Fontoura (2019) para elencarmos os principais canais de professores dedicados ao gênero das videoaulas no YouTube. O primeiro estudo cita os seguintes nomes: Descomplica, Débora Aladim, Se Liga Nessa História, Aula Livre, Mundo Edu. Desses citados, os três primeiros se sobressaem em número de inscritos e visualizações, atingindo respectivamente 3,21 milhões de inscritos e 222.581.700 visualizações; 2,7 milhões de inscritos e 121.112.680 visualizações; 1,37 milhão de inscritos e 54.443.712 visualizações²⁴. Na pesquisa levantada com alunos do Instituto Federal Goiano, 66,66% dos participantes responderam que preferem a mescla entre aula da escola e as videoaulas do YouTube (RAMOS NETO; SÁ, 2019, p. 177).

O segundo estudo iniciou-se após a busca de vídeos com o tema de história, fornecido pela ferramenta de pesquisa do site. Após isso, seguiu-se esses critérios de organização:

Foram selecionados 80 vídeos, 5 catalogados, inicialmente, em dois grupos principais: desse conteúdo, 51 produções (mais de 63%) parecem filiar-se a uma narrativa acadêmica ou tradicional da história, e outros 28 vídeos (35%) parecem propor revisões, questionamentos e críticas dessa historiografia. Os vídeos inseridos no primeiro grupo chegaram quase à marca de 50 milhões de acessos e foram inseridos nesse recorte por responder positivamente aos

²⁴ Dados coletados na própria plataforma do YouTube. Acesso em: 12/09/2020

seguintes critérios: 1) Têm uma preocupação com referências, citações ou indicações de bibliografia durante ou no final dos vídeos, de modo a sustentar as afirmações ali passadas? 2) Há uma preocupação em nível de currículo formal (preparação para provas escolares, de vestibular ou aprofundamento de discussões universitárias) que tenha guiado a produção do conteúdo? Já o segundo grupo ultrapassou a marca de 20 milhões de visualizações. Os vídeos desse segundo recorte responderam positivamente à seguinte pergunta: o conteúdo apresenta-se como resposta a uma crítica à instituição da escola ou da academia, de modo a oferecer conteúdos que foram deliberadamente ignorados, escondidos ou desvirtuados pelos historiadores profissionais? (FONTOURA, 2019, p. 48)

Dividindo os vídeos sobre História em seis categorias (das quais a videoaula figura como a segunda), o autor menciona outros canais além dos já referidos por Ramos Neto e Sá: Débora Alladim, Aula Livre, Pró-Universidade Online e Se Liga Nessa História (2019, p. 49). Segundo ele, “é o próprio currículo escolar que, tradicionalmente apresentado, guia ou orienta a produção dos conteúdos desses vídeos”, separando e ordenando o currículo de história contido em cada canal. Além disso, todos os canais mencionados têm como foco principal o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), condicionando a construção dos seus produtos na forma de resumos, resolução de questões, animações, aulas expositivas.

Por fim, concordamos que a proposta da utilização das videoaulas do YouTube como uma integração parcial entre o ensino formal e não formal, entre a aula presencial da educação básica e o produto audiovisual do mundo digital, pode representar um caminho de múltiplas narrativas e a percepção de várias frentes interpretativas sobre os conhecimentos históricos. Este caminho pode significar, na visão de Ramos Neto e Sá, uma conciliação, isto é, “a possibilidade do professor trazer o conteúdo que os alunos aprendem nas videoaulas para serem debatidos na sala de aula tradicional, à luz da bibliografia especializada, que o professor domina” (2019, p. 183). Na visão de Borges e Kamigouchi:

Embora o estudante possua um perfil de leitura multimídia e em muitos casos utilize videoaulas do Youtube para estudo antes de uma avaliação, ele há de compreender que as escolhas e recortes teóricos feitos pelo professor em sala de aula são importantes e devem ser complementadas, se desejar, pela leitura de outras mídias, mas nunca, substituídas. (2020, p. 46)

3.3 Ensino através da oficina de produção de vídeos

A última estratégia para o Ensino de História utilizando o YouTube refere-se a um campo que vem sendo desenvolvido por alguns trabalhos e pesquisas acadêmicas já há alguns

anos: a produção de vídeos como culminância de projetos pedagógicos ou oficinas. Delimitaremos os gêneros desses vídeos como documentários, filmes e videoaulas, que são confeccionados através da cooperação entre professores e alunos, e dividiremos a análise dessa estratégia sob dois aspectos: a importância da produção audiovisual como recurso didático para o Ensino de História e a mobilização de alunos e professores nas aulas-oficinas.

Em relação ao que foi anteriormente exposto nas duas estratégias mencionadas, esta terceira análise possui um direcionamento inverso, pois estamos lidando com uma proposta de produção de vídeos para a plataforma do YouTube, não a utilização de vídeos devidamente prontos e depositados no site.

Vargas, Rocha e Freire destacam que há diversos pontos na integração entre a proposta de produção de vídeos e a educação: desenvolvimento do pensamento crítico, transformando alunos em consumidores críticos; promoção da expressão da comunicação, promovendo a diminuição da timidez dos alunos; favorecimento de uma visão interdisciplinar, as atividades interligam diversas disciplinas na esfera da comunicação; integração de diferentes capacidades e inteligências, mobilizando diversas habilidades e aptidões; valorização do trabalho em grupo, demandando colaboração, esforço em conjunto, tomada de decisões, corresponsabilidade (2007, p. 2).

Notemos que muitos professores que recorrem a criação audiovisual como produto pedagógico creem que estão se conectando satisfatoriamente ao universo educacional das TDICs, proporcionando uma experiência autoral que disponibiliza um conjunto de ferramentas e técnicas aos seus alunos:

Ambros y Breu (2011, p. 118) indicam que o aumento da acessibilidade à manipulação digital permite aos estudantes exercer um maior controle criativo que antes não era possível, e além disso, permite explorar alguns aspectos conceituais do processo de produção, como a seleção e produção de imagens, de uma maneira mais direta e concreta. (RUBIO; NAVARRO, 2015, p. 33)

Os autores acima reforçam algumas ideias importantes sobre a produção fílmica em sala de aula e como os estudantes podem aprender. Primeiro, os alunos precisam saber o porquê estão gravando, isto é, as estratégias pedagógicas precisam estar claras e bem delimitadas. Em segundo, a escola enquanto espaço de socialização, deve ser capaz de mobilizar a comunidade para a recepção das produções audiovisuais. Por fim, deve-se valorizar a experiência criativa presente neste contexto. Segundo a proposta apresentada na pesquisa, os autores ressaltam que

“os alunos serão capazes de se desenvolverem de forma profissional e pessoal no mundo digital despertando sua capacidade de investigar, obter, avaliar, organizar e compartilhar informações em contextos digitais” (2015, p. 34).

Na experiência descrita por Friedrich e Conradi, ocorrida em um colégio estadual no Paraná, as autoras determinaram como projeto a construção de pequenos vídeos em sala de aula por parte do corpo docente e discente. Traçaram alguns objetivos específicos para a concretização do trabalho, tais como: levantamento das dificuldades pedagógicas e técnicas dos professores em relação ao uso das mídias; Disseminação do uso pedagógico consciente e significativo da mídia vídeo; explorar as potencialidades dos vídeos na educação; perceber a importância do vídeo no processo de ensino e aprendizagem; proporcionar minicursos para capacitação de professores e alunos na produção e edição de pequenos vídeos (2014, p. 3). Sobre as potencialidades da aprendizagem focada na produção, as pesquisadoras dizem:

Acreditávamos que a aprendizagem seria muito maior se os próprios alunos fossem autores e não apenas receptores de produções feitas por terceiros. Se eles fossem autores dos vídeos, além de estar participando de um momento lúdico, estariam organizando grupos colaborativos, exercitando o espírito de equipe, planejando suas ações, esquematizando, pesquisando, levantando hipóteses, analisando, discutindo ideias, confrontando autores, chegando a conclusões, sem falar da socialização da sua produção e posterior publicação. (2014, p. 13)

Oliveira, Marian e Cuba-Mancebo (2015, p. 5) dizem que:

A produção de material visual pelos alunos é uma estratégia de ensino-aprendizagem que permite resultado duplo: primeiro, o aprofundamento dos conceitos pelos alunos que realizam o filme; segundo, a utilização do material como recurso didático para as turmas posteriores. No entanto, apesar do rico processo de ensino-aprendizagem, é importante que uma série de elementos sejam observados, tais como encaminhamento da escolha do tema, elaboração do roteiro, processo de aprendizado da utilização dos recursos de gravação e de edição, e formas de apresentação e de divulgação.

Para os autores, toda a comunidade escolar pode ser integrada para uma construção mais democrática das metodologias de ensino. Os produtos audiovisuais elaborados podem se converter em vídeos didáticos, aulas curtas e postados não somente no YouTube, mas em outras plataformas online como o Vimeo (2015, p. 5).

Segantini (2016, p. 8) aponta que:

Trabalhar com a produção de vídeos no ambiente escolar tem uma alteração em sua dinâmica e organização no processo de ensino aprendizagem. O aluno sai da sua carteira e passa agora a analisar, pesquisar e produzir, deixando de ser ouvinte e transformando-se em produtor de conteúdo. O tradicional ensino de história, onde um livro é aberto e as leituras são realizadas, aqui abrem espaço para a escolha de uma fonte histórica, a produção de uma narrativa sobre essa fonte, e por fim, a produção de um vídeo sobre aquilo que fora investigado, quebrando significativamente o modo de ensinar história. Nesse formato o aluno passa a ser pesquisador de história.

Sales nos relembra da problemática das intencionalidades, da construção de narrativas ficcionais e não-ficcionais presentes no universo audiovisual:

Para trabalhar o documentário com os alunos, propõe-se que ele não seja utilizado para ilustrar, mas para apresentar o fazer histórico, como a história é feita e suas diversas formas de escrita, comparando-o ao fazer documentário. Isso colocado, há de se lembrar que qualquer profissional da educação que queira utilizar algum recurso audiovisual em sala de aula deve ter um mínimo de conhecimento técnico sobre o assunto. Negar tal saber é cair na armadilha de um cine-ilustração. Os recursos audiovisuais (dentre eles, o documentário) devem gerar um novo conhecimento, e não simplesmente interpretações superficiais. (2009, p. 242-243)

As experiências e propostas de produção de vídeos, retratadas acima, normalmente seguem três dimensões básicas das produções audiovisuais tradicionais: a pré-produção (elaboração do conceito; instrução técnica e científica; construção do roteiro; captação de recursos e equipamentos etc.), produção (filmagem, recorte de imagens, sons, fontes) e a pós-produção (finalização, efeitos adicionais, divulgação, exibição). Analisaremos agora como cada proposta foi executada dentro dessas três fases distintas.

A etapa da pré-produção “Consiste na preparação, planejamento e projeto do vídeo a ser produzido. Essa etapa abrange todas as demais atividades que serão realizadas, desde a concepção da ideia inicial até a filmagem” (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007, p. 3).

Rubio e Navarro decidiram por executar as seguintes ações: formação de grupos de trabalho entre os alunos; exibição de documentário; escolha da questão social a ser respondida com o vídeo; filtragem temática pelo professor; elaboração do roteiro e / ou *storyboard* (2015, p. 34-35).

Friedrich e Conradi optaram por: definição dos objetivos prévios; embasamento teórico; aplicação de um questionário, entre professores e alunos, sobre utilização de vídeos na escola;

entrevista com os alunos; experiências de rendimento com o auxílio de vídeos; instrução técnica da produção de vídeos (2014, p. 10-13).

Segantini definiu da seguinte forma: separação das três unidades de trabalho (Trabalhando com Fontes; A Narrativa História; Produção de Vídeos); separação de materiais e atividades para professores e para alunos; exercícios de leitura e interpretação das fontes históricas; associação de conteúdos e narrativas; elaboração do roteiro e do plano de trabalho.

Notemos que todas as três experiências foram marcadas inicialmente pela preocupação de fornecer instrução técnica sobre a produção de vídeos, tanto para docentes quanto para estudantes. Isso demonstra que há um significativo distanciamento entre os conhecimentos sobre mídias, comunicação e sua consequente aplicação na educação, embora seja reconhecida sua importância. Além disso, foi proporcionado uma reflexão sobre a importância do aprendizado do conhecimento histórico através do vídeo, seja através de filmes, documentários ou fontes históricas primárias, mantendo um laço fundamental entre metodologia, pesquisa e ensino de História em colaboração com os alunos.

Na fase de produção, segundo Vargas, Rocha e Freire:

São feitas as filmagens das cenas que compõem o vídeo. As filmagens são realizadas em tomadas, isto é, intervalos de tempo entre o início e o término de cada gravação. Uma cena, portanto, é composta por um conjunto de tomadas, e um vídeo é composto por um conjunto de cenas. (2007, p. 3).

Rubio e Navarro comentam que:

Esta fase, propriamente conhecida como produção, será a gravação, com o elemento tecnológico especificado pelos estudantes em todas as cenas. A ordem da gravação deverá ser especificada anteriormente tendo em conta os elementos necessários, como a iluminação e o som das cenas (2015, p. 35).

No trabalho de Friedrich e Conradi, os alunos se envolveram no recorte dos vídeos, através da experiência prática com um editor de vídeos, montagem com imagens, textos e outras animações, além de gravação de cenas externas. Simultaneamente ao processo, foi feito um curso de produção de vídeos especificamente para os professores da Rede Estadual do Paraná, para que, assim como os alunos, eles também pudessem criar seus próprios vídeos (2014, p. 13-15)

Segantini diz que nessa fase:

Os alunos já terão captado o material, pois o trabalho de produção é prático. O professor pode avaliar como a equipe trabalha; se há conflitos entre eles, ou atuam de forma harmônica. Como resolveram os problemas de última hora. Como solucionam alguns imprevistos que ocorrem na captação das imagens (2016, p. 19)

Enxergamos que nesta parte, o conhecimento prático deve ser concretizado pelos alunos, desenvolvendo os saberes comunicacionais e cinematográficos que previamente foram repassados durante a fase da pré-produção. Para o professor, cabe a função de agir novamente como:

Intermediador no processo de aprendizagem dos estudantes. No início do curso apresenta os paradigmas, fundamentos e conceitos básicos do assunto, e, a partir daí, torna-se um facilitador ou conselheiro, orientando os alunos a atingir os seus objetivos, fazendo perguntas incentivando-os a analisar, sintetizar e refletir sobre o documentário que está produzindo e a aprendizagem. Finalmente os alunos expõem os resultados da aprendizagem nas últimas sessões do curso e a avaliação dos vídeos é feita pelo professor – podendo ter ou não a participação dos alunos - analisando aspectos funcionais, técnicos e pedagógicos. (RUBIO; NAVARRO, 2015, p. 34)

A pós-produção “recobre todas as atividades até então realizadas para a finalização do vídeo quando então se faz a edição e a organização das tomadas gravadas para composição das cenas e do vídeo como um todo” (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007, p. 3).

Friedrich e Conradi (2014, p. 14) não descrevem muitos detalhes sobre a pós-produção, comentando apenas a recepção positiva por parte da escola e da gestão. Os vídeos foram exibidos na forma de seminários, durante a Semana Pedagógica. Já Rubio e Navarro (2015, p. 37) apenas disponibiliza os produtos finais realizados no Colégio Pedro II e na Universidade de Valência com links para o YouTube. Segantini propõe a exibição dos vídeos para a turma e, após aprovação, para a escola em geral (2016, p. 19).

Das três experiências, apenas Friedrich e Conradi não fizeram algum tipo de instrumento avaliativo, seja pelo professor ou pelos alunos. Rubio e Navarro elaboraram uma ficha de avaliação para os professores pudessem observar a participação dos grupos durante as fases de produção, ao passo que Segantini elaborou uma atividade para os alunos após a exibição dos vídeos.

Pensamos que estes trabalhos citados aqui, assim como a estratégia de produção de vídeos para o YouTube, se interligam com a proposta da aula-oficina (BARCA, 2004) como

metodologia para o desenvolvimento do conhecimento histórico aliado aos saberes práticos, onde se espera que o professor:

Selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. (BARCA, 2013)

Tal metodologia exige que o professor esteja atento ao que pretende desenvolver (em nosso caso, a produção audiovisual de História) e como desenvolver (objetivos, saberes a serem desenvolvidos, planos de trabalho etc.). “Os planejamentos das aulas deveriam, portanto, serem feitos de maneira cuidadosa, o que contribuiria para promover uma aprendizagem sistematizada e não apenas comprometida com a aquisição dos conteúdos” (CAINELLI; TOMAZINI, 2017, p. 18).

Nesta perspectiva, o aluno é encarado como agente transformador e detentor de saberes prévios, ao mesmo tempo em que o professor se compõe como pesquisador social e organizador de atividades voltadas para a problematização. O saber torna-se multifacetado (senso comum, epistemologia, ciência), assim como as estratégias envolvem recursos diversos (2004, p. 134). Em nosso caso, estamos lidando com a produção audiovisual de documentários, filmes e videoaulas que serão depositadas e compartilhadas no YouTube. Para Dias (2014, p. 3):

Todo este processo pode estimular nos alunos capacidades de participação, de iniciativa e de reflexão. Acredita-se que a aprendizagem é um processo ativo, e o desenvolvimento de atividades de quem aprende é a característica mais importante deste processo. A preparação de uma aula-oficina deve privilegiar a lógica em que o aluno é o agente da sua formação.

A aula-oficina, segundo Barca, é uma proposta que explicita e auxilia o desenvolvimento das competências do conhecimento histórico, a saber: interpretação de fontes (leitura, cruzamento e seleção); compreensão contextualizada (entender situações humanas, relacionar sentidos do passado e levantar novas questões e hipóteses); e comunicação (expressar a interpretação e compreensão das atividades humanas ao longo do tempo) (2004, p. 135).

Além disso, essa didática mobiliza um conjunto de princípios. Um deles, que cabe nas experiências que foram investigadas acima, é do aprendizado gradual da História:

Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiencia. O contexto cultural e os *media* são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica. (BARCA, 2004, p. 139)

Devemos pensar o YouTube como um lugar da sociedade de rede onde a cultura digital se encontra com o fazer histórico. Entre acervos de fontes do passado e redes de sociabilidade online, cai por terra qualquer possibilidade ou tentativa de monopolização dos discursos e do conhecimento histórico, assim como sua produção e veiculação por parte do historiador e o professor de História. As narrativas podem ser divulgadas por qualquer um que esteja disposto a criar um canal e gravar sua comunicação audiovisual, com ou sem formação, com ou sem produção profissional. Pensamos a estratégias da produção de vídeos como uma possibilidade de interligar estes pontos da cultura participativa, a disputa pelas narrativas no mundo digital e o ensino dos procedimentos metodológicos presentes no conhecimento histórico.

Na visão de Mauad e Duma, “para que a ‘vídeo-história’ se apresente como uma operação historiográfica, esta narrativa deve ser, ao mesmo tempo, o produto final de uma investigação historiográfica e um produto audiovisual capaz de transmitir as informações e análises desejadas” (2011, p. 81). Isto é, deve existir uma conexão entre a pesquisa histórica, sua metodologia e a produção técnica do vídeo, permitindo que a linguagem audiovisual seja construída pelas fontes que a sustentam (2011, p. 90).

Estudantes aprendem e também ensinam sobre os conhecimentos históricos adquiridos (em livros, aulas ou outros vídeos). Indivíduos sem formação, curiosos, munidos de ideologias, agora podem produzir um conhecimento histórico digital e de amplo alcance, bastando conhecer os meandros do YouTube e seus elementos comunicacionais: uma boa atratividade audiovisual, estimular a conectividade, compartilhar seu produto em multimídia. Daí a importância do professor em reestabelecer os critérios metodológicos no desenvolvimento dos conhecimentos históricos que serão trabalhados na produção audiovisual durante a aula-oficina.

As formas de narração encontram na Web 2.0 uma nova relação entre escritor e leitor, permitindo mediações, complementos, interações, avaliações. “Por intermédio das práticas de escrita participativa ou mesmo diretamente, qualquer pessoa pode se dedicar ao passado em

rede. O recurso a uma espécie de saber comunitário, à participação pública na rede” (NOIRET, 2015). O impacto do registro audiovisual impulsiona constantemente as novas relações entre a escrita e divulgação da História. É um importante reflexo da midiatização digital que pode ser utilizado como estratégia didática através da aula-oficina de produção de vídeos.

Concordamos que democratização das tecnologias de comunicação e informação garantiu um número maior de usuários nas redes que, conseqüentemente, se converteram em produtores de conteúdo audiovisual no YouTube (BERNADAZZI; COSTA; 2017, p. 155), habitando não apenas esta rede social online, como também contribuindo para a cultura participativa.

4 PROFESSORES YOUTUBERS, SABERES E PRÁTICAS

Nos últimos anos, percebemos um número crescente de vídeos produzidos por diferentes profissionais para o YouTube que envolvem o conhecimento histórico. São produções audiovisuais com múltiplos objetivos, métodos, públicos e narrativas, o que nos possibilita uma vasta gama interpretativa sobre elas. Acreditamos que há uma demanda latente por observar o YouTube como um campo de produção de saberes históricos que se retroalimenta com o ensino escolar, estando enquadrado como parte de um ensino não formal, além dos atores que se colocam como mediadores desses conhecimentos.

Neste capítulo, faremos uma análise sobre como os vídeos de História estão divididos na plataforma digital do YouTube; de que maneira as videoaulas de História são produzidas, estruturadas através de uma linguagem própria, seus aspectos historiográficos e como circulam pela rede; como as narrativas históricas são elaboradas através de uma oralidade expositiva presente na produção audiovisual; e de que maneira esses elementos anteriores, assim como as narrativas, podem fundamentar uma conceituação e categorização do chamado Professor Youtuber, observando seus saberes docentes e práticas incluídas no trabalho de ensinar História através da plataforma do YouTube.

Para isso, organizaremos este trabalho da seguinte forma. Inicialmente, delimitaremos três categorias para vídeos de História que circulam no YouTube (Vídeos de Memória; Vídeos de Consumo; Videoaulas), ou seja, desde aqueles que foram produzidos para o site ou simplesmente postados nele. Selecionaremos, então, a categoria das videoaulas para nossa análise, observando quatro elementos quanto a sua elaboração (Produção, Linguagem, Narrativa Historiográfica e Circulação). A partir deste ponto, escolheremos três canais do YouTube que produzem videoaulas de História, observando, através de uma temática em comum (Era Vargas), elementos que compõem suas narrativas históricas e saberes docentes. Buscaremos, além da observação dos vídeos, entrevistar os três professores que produzem as videoaulas no YouTube, questionando-os sobre biografia, formação, trajetória profissional e práticas.

4.1 Os tipos de vídeos de História no YouTube

Como já dissemos anteriormente, a linguagem audiovisual permite uma construção muito ampla através de seus elementos, que quando arquitetados de diferentes modos produzem novos sentidos. Esses elementos podem ser desde uma edição que inclua ilustrações, gráficos, imagens, trilhas sonoras, procurando construir um ritmo acelerado ou dinâmico para a narrativa proposta; assim como a duração do vídeo, que seja longa ou curta, afeta a percepção do seu público.

Igualmente diversa é a abordagem do conhecimento histórico, onde professores, historiadores e o público em geral tecem a todo momento novas formas de se conectar e usar o passado. Sendo o YouTube uma manifestação da cultura digital, que reflete e produz relações sociais da vida humana, é bastante comum verificar que a plataforma audiovisual também serve aos propósitos de quem pretende compartilhar o conhecimento da História.

Através dessa perspectiva, concordamos com Ramos Neto e Sá (2019, p. 172-173) acerca da impossibilidade de delimitarmos os vídeos de História no YouTube a um único campo de análise, pelo contrário, demanda do pesquisador uma clareza quanto ao tipo de vídeo que se está tratando. Portanto, utilizaremos a categorização dos vídeos de História do YouTube proposta por estes dois autores, que são divididas, resumidamente, da seguinte maneira:

Vídeos de memória: utilizam o conhecimento histórico como sustentação argumentativa para fins políticos; é indicado trabalhar com o conceito de Consciência Histórica, formulado por Rüsen.

Vídeos de consumo: divulgam o conhecimento histórico para entretenimento e outros fins; é indicado trabalhar com o conceito de História Pública.

Videoaulas: ensinam a História sob a perspectiva da educação não formal; é indicado trabalhar com o conceito de Ensino de História.

Assim como a pesquisa desenvolvida pelos dois autores, nosso objeto de estudo é o terceiro grupo: as videoaulas. No capítulo anterior apontamos algumas possibilidades de uso dos vídeos de História que estão depositados na plataforma do YouTube. Na parte do “Acervo de videoaulas de História”, apresentamos algumas definições sobre o conceito de videoaula, das quais gostaríamos de resgatar.

Ela é um instrumento midiático que possui uma intencionalidade instrucional e funciona a partir de saberes pedagógicos selecionados pelo professor autor, que denominamos ao longo deste trabalho de Professor Youtuber. Sua didática é guiada pela exposição oral, acompanhada

e interposta por elementos audiovisuais que a complementam. Tais elementos permitem alterar ritmos, construir sentidos, enfatizar aspectos narrativos e metalinguísticos, entre outros.

A videoaula é pertencente ao campo da educação não formal pelo seu caráter similar ou complementar à sala de aula (BONINI-ROCHA et al, 2014), ainda que possa estar presente nela como no caso da denominada Videoaula Fonte. Ela também pode ser utilizada como Videoaula Complemento, isto é, um recurso de revisão, aprofundamento, eixo temático, se adequando aos objetivos propostos. A videoaula, quando utilizada como um material didático, se retroalimenta do trabalho docente.

Enxergamos que a videoaula se converte em uma categoria de interesse para o Ensino de História por sua relevância como um material didático composto por narrativas e instrumentos midiáticos, além de constataremos sua presença em sala de aula e também nos smartphones, tablets e notebooks de professores e alunos, integrando a cultura digital audiovisual aos meios de ensino e aprendizagem.

Simultaneamente, a produção de videoaulas de História para o YouTube é também um registro digital, uma fonte contemporânea marcada pela historicidade de seu produtor, o Professor Youtuber, e as circunstâncias didáticas e historiográficas que marcam seu trabalho. Dessa forma, precisamos entender como os elementos que compõem a elaboração do conteúdo audiovisual se relacionam com o conhecimento historiográfico dominado pelo professor de História.

4.2 As categorias de análise das videoaulas do YouTube

Para que possamos observar como o Professor Youtuber desenvolve sua videoaula, trazendo para a mídia audiovisual seus saberes e suas práticas docentes, precisamos definir alguns critérios de análise que facilitam esta tarefa. Por isso, optamos pelas categorias definidas por Marcos Napolitano (2020), que se dedica a investigar a produção e circulação de vídeos de História no YouTube e demais mídias sociais²⁵. Embora o autor englobe vídeos mais gerais que trabalham com o conhecimento histórico, destacaremos sua metodologia especificamente para o campo das videoaulas.

²⁵ Informação concedida na conferência de encerramento “A História e a linguagem audiovisual nas redes sociais”, apresentada no XIII Encontro Estadual de História: História e mídias: narrativas em disputa. Recife, 2020.

Um dos pontos de partida para uma análise audiovisual de História no YouTube é delimitar se o material foi pensado e produzido para a plataforma ou se foi vinculado a ela para sua exibição e disseminação. Afinal, o site possui essa dupla função midiática, ora como portadora de conteúdos propositalmente feitos por seus colaboradores, ora como um grande acervo de obras televisivas, cinematográficas, documentais etc. E por que delimitar o propósito desses materiais seria importante? Como apontado por Napolitano, e por alguns autores já citados ao longo deste trabalho, as mídias sociais possuem linguagens diversas, sentidos e práticas distintas, ainda que semelhantes, mas que compõem mosaicos diferentes da cultura digital. Assim, um vídeo originalmente feito para o Instagram, que também é uma rede social audiovisual, não necessariamente terá o mesmo efeito de consumo, engajamento e comunicação no YouTube.

Napolitano também registra que quase sempre há o predomínio de alguém que esteja falando através de uma inserção de elementos visuais, isto é, uma linguagem audiovisual falada. Similarmente a tradição da oralidade na sala de aula, estes materiais conseguem, ao contrário das críticas aos métodos expositivos, fixar a atenção dos alunos, o que seria curioso para o autor, afinal, há uma grande oferta das videoaulas como suporte para o Ensino Médio, Enem e vestibulares.

Há, portanto, uma demanda não apenas por mais pesquisas sobre este tema, mas sobretudo por novas produções audiovisuais que enxerguem as circunstâncias do conhecimento histórico na plataforma do YouTube. É preciso entender para quem essas obras estão se comunicando, como tratam a pesquisa da História e como os elementos técnicos seduzem, fidelizam e engajam o público. Segundo o autor, não dominar estas características que formam a linguagem do YouTube é fracassar.

Napolitano divide então quatro categorias para analisar os vídeos de História do YouTube: Organização do vídeo; Linguagem e estilo; Análise historiográfica; e Produção e circulação. Acreditamos que esta divisão é válida e prática para fins de observarmos o trabalho do Professor Youtuber de História no campo das videoaulas.

Organização do vídeo: delimita perguntas sobre duração do vídeo, divisão do material (fluxo narrativo, eixo temático, etc.), apresentação do conteúdo (narrador *voice-over*, apresentador âncora, apresentador analista).

Linguagem e estilo: procura enxergar formalidade ou informalidade, retórica instrucional ou voltada para o convencimento, ritmo (rápido, lento, entrecortado, editado, animado, otimizado), cenário, etc.

Análise historiográfica: verifica a existência de teses historiográficas dominantes, revisionismos, negacionismos, periodização e cronologia, referências bibliográficas, uso de documentos históricos, adesão a alguma corrente historiográfica específica, se o material em questão foi revisado ou analisado por um professor de História ou historiador.

Produção e circulação: observa se o material foi produzido ou financiado por alguma empresa ou grupo editorial, quais plataformas circularam o material, se possui equipe técnica, se há alguma filiação político-partidária, qual é a audiência alcançada, como o público participa do material, etc.

As categorias apresentadas serão os principais norteadores para que possamos analisar a produção de videoaulas de História do YouTube, suas características e como o Professor Youtuber lida com esses elementos de ordem pedagógica, historiográfica, comunicacional e técnica. Pretendemos enxergar tais categorias como princípios básicos, onde é necessário integrá-los em muitas ocasiões, compreendendo o processo como um exercício hermenêutico e descritivo de cenas, nuances, seleções, omissões, inserção de símbolos, incorporação de práticas e métodos de ensino, composição de narrativa, etc.

4.3 Analisando as videoaulas de História do YouTube

Para iniciarmos a análise daquilo que o Professor Youtuber faz, selecionamos três canais no YouTube que produzem videoaulas de História. Os critérios de seleção foram: número de inscritos no canal (dezenas de milhares, centenas de milhares ou milhões de usuários inscritos); frequência de produção (se o canal está ativo e produzindo conteúdo desde sua fundação); quantidade de vídeos (pelo menos dez vídeos postados na plataforma); e se o conteúdo do canal é voltado para o Ensino Médio, Enem e vestibulares. Desta maneira, propomos a análise dos seguintes canais:

Profa Anelize: criado em 2018 pela professora Anelize Vergara, possui 16,6 mil inscritos, mais de 510 mil visualizações e 105 vídeos postados na plataforma²⁶.

²⁶ Informações coletadas no YouTube. Acessado em: 19/03/2021.

MundoEdu: criado em 2013 pelo professor Éderson Gaike da Rosa, o professor Bussunda, o canal inicialmente era chamado de MundoHistória. Possui 428 mil inscritos, mais de 17 milhões de visualizações e 235 vídeos postados, divididos entre História e outras disciplinas.

Se Liga – Enem e Vestibulares: criado em 2014 pelo professor Walter Solla, o canal era inicialmente chamado Se Liga Nessa História. Possui 1,42 milhão de inscritos, mais de 59 milhões de visualizações e 395 vídeos, divididos entre História e outras disciplinas.

Após esta seleção, decidimos então observar os vídeos sobre a Era Vargas (1930-1945) como eixo temático em comum aos três canais, pois esse conteúdo também está relacionado ao Ensino Médio e ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Segundo levantamento do site Sintetizando, o tema já foi abordado em 12,7% das questões de História do Enem²⁷, enquanto o Guia do Estudante aponta a porcentagem de 11,1%²⁸. Portanto, acreditamos que trazer esta temática é uma interessante possibilidade para compreendermos as narrativas e saberes arquitetados pelos Professores Youtubers.

4.3.1 Organização do vídeo

O vídeo produzido pela professora Anelize tem como título “História do Brasil: ERA VARGAS”. Possui 25:48 minutos de duração, 1671 visualizações, 25 comentários, 189 curtidas e 1 descurtida²⁹. De acordo com a própria autora, o material foi pensado, produzido e disseminado especificamente para a plataforma do YouTube.

A videoaula pode ser enquadrada em um fluxo narrativo contínuo, ao passo que são intercalados eixos temáticos que se relacionam e conectam ao tema principal, que é o governo de Getúlio Vargas, seus recortes e fases, entre 1930 a 1945. Ela é apresentada pela própria professora Anelize, que através da oralidade, expõe e dialoga com a narrativa desenvolvida, tece comentários, desfaz possíveis desencontros informativos, enfatiza alguns aspectos. Sendo assim, pode ser caracterizada como uma apresentadora analista.

²⁷ Disponível em: <https://sintetizando.com.br/serie-o-que-mais-cai-no-enem-historia/> Acessado em: 19/03/2021.

²⁸ Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/quais-os-assuntos-mais-cobrados-de-historia-no-enem/> Acessado em: 19/03/2021.

²⁹ Na linguagem do YouTube, os termos “curtidas” e “descurtidas” referem-se aos botões para avaliar positivamente ou negativamente o conteúdo do vídeo. Podem ser substituídos por *likes* ou *dislikes*, em inglês. Não há uma definição clara ou mais ampla.

No vídeo produzido pelo professor Éderson Gaike da Rosa, o professor Bussunda, com o título de “Era Vargas – Resumo ENEM – Mundo História”, e postado no dia 22 de outubro de 2013. Possui 3:07 minutos de duração, 237,2 mil visualizações, 142 comentários, 6,7 mil curtidas e 108 descurtidas. O vídeo foi pensado, produzido e postado para o YouTube. A videoaula possui um fluxo narrativo contínuo, com o professor se integrando a exposição do conteúdo, configurando-o, assim, como professor analista.

O professor Walter Solla tem o título de “ERA VARGAS (Revolução de 1930) #1”, 9:56 minutos de duração, sendo postado na plataforma no dia 17/10/2016. Possui mais de 1,3 milhão de visualizações, com 1217 comentários, 61 mil curtidas e 731 descurtidas. O vídeo foi feito originalmente para o YouTube, apresentando organização em fluxo contínuo e apresentador analista.

4.3.2 Linguagem e estilo

Podemos enquadrar o estilo da videoaula da professora Anelize como informal, já que se trata de uma exposição explicativa que tenta apresentar os fatos históricos, encaixá-los narrativamente, de acordo com periodizações tradicionais, mas que conta com comentários e análises que quebram a formalidade da narração instrucional, seja através da inserção de perspectivas pessoais sobre o conteúdo, ou com dicas que enfatizam certas informações para os vestibulares. A retórica, portanto, é informacional, expositiva, que conta com elementos adicionais na edição, como imagens, charges, legendas e vinhetas (informações curtas, simples).

Figura 1 - Professora Anelize



Fonte: adaptado do YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gBnybSYo3gE> . Acessado em 23/05/2021.

O ritmo do vídeo é mais lento se comparado aos demais vídeos analisados, mas conta com edição e entrecortes que seccionam a narrativa e compartmentam explicações de acordo com a periodização do tema.

A linguagem utilizada tem pouco uso de gírias ou linguagem mais coloquial. Acreditamos que se trata de uma tentativa de manter uma certa formalidade na condução da videoaula, apresentando uma exposição comedida, preocupada com o diálogo entre o conhecimento histórico apresentado e o processo de mediação deste. Esse apontamento se liga ao fato de que, no final do vídeo, a professora abre espaço específico para a recomendação de filmes, revistas, dicas para vestibulares e outras informações complementares.

No vídeo do professor Bussunda o estilo é bastante informal, há presença de humor, teatralidade, linguagem coloquial e gírias. A retórica é informacional, explicativa, entrecortada por uma quebra lúdica, evocando uma sátira humorística. O ritmo é rápido, acelerado e editado, sobretudo devido a duração curta do vídeo.

Figura 2 - Professor Bussunda



Fonte: adaptado do YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O_RS-61oLKk . Acessado em: 23/05/2021.

O vídeo não possui cenário, apenas fundo branco. Há uso de imagens, vinhetas, memes, legendas e ilustrações para compor a narrativa apresentada. A linguagem é pautada na explicação de contextos, dicas de conceitos históricos para o vestibular, propondo uma elucidação desses conceitos.

A videoaula do professor Walter é informal, com a presença de muito humor, gírias, linguagem coloquial e teatralidade. A retórica é voltada para a explicação, com rápido dinamismo, entrecortes e edição. Há um ritmo despojado, com espaços para a teatralidade, fabulação e uma comunicação que pretende facilitar a exposição da narrativa, se aproximando de termos, ideias e sentidos do público alvo, isto é, dos estudantes do Ensino Médio.

Figura 3 - Professor Walter



Fonte: Adaptado do YouTube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=poGMPLG9PpU&list=PLPNLvI90MqKS8Wc2UdN9kfSsbUmK3ahZg..>
 Acessado em: 23/05/2021.

A narrativa é alimentada pela linguagem informal, e a fabulação permite adicionar informações, conduzir o público para dentro do enredo da videoaula, abstraindo e recompondo contextos e fatos históricos.

4.3.3 Análise historiográfica

Não identificamos qualquer tipo de revisionismo historiográfico nos vídeos de professora Anelize. O conteúdo é trabalhado de acordo com a perspectiva do Ensino de História escolar, sendo identificável os objetivos didáticos que a videoaula disponível na plataforma apresenta. A periodização do tema é tradicional, dividindo as fases do governo de Getúlio Vargas entre: Governo Provisório (1930-1934); Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945), sendo este último período reservado para um vídeo próprio.

Não há indicativos de referências ou fontes bibliográficas no corpo do vídeo, nem nos espaços para descrição ou comentários. Há, no entanto, o uso de fontes históricas, como uma charge da revista O Careta, para exemplificar e explicar o contexto do Acordo Café com Leite.

Para o vídeo do professor Bussunda não há revisionismo historiográfico identificado. O professor trabalha com cronologia, enfatizando a transição da política econômica de valorização do café da República Oligárquica para o governo Getúlio Vargas.

Também não há referências bibliográficas no corpo do vídeo, nos comentários ou na descrição. Também não há uso de fontes históricas. Não há indícios de uma corrente historiográfica dominante. O material foi elaborado pelo próprio professor de História.

Não há revisionismo historiográfico observado no vídeo do professor Walter. O professor trabalha com cronologia e periodização tradicional da Era Vargas, sendo o vídeo analisado a primeira parte de uma série de seis vídeos que se conecta ao eixo temático. Neste caso, a videoaula descrita aqui fala da Revolução de 1930.

Há referências bibliográficas na descrição do vídeo, com Elizabeth Cancelli e Boris Fausto como autores citados. No entanto, não houve trabalho com fontes históricas durante o vídeo. O material não possui uma corrente historiográfica definida e foi produzido pelo próprio professor Walter.

4.3.4 Produção e circulação

A videoaula da professora Anelize não foi produzida por uma empresa, companhia ou grupo editorial. O material foi circulado apenas na plataforma do YouTube. Contou com edição profissional para a inserção dos elementos audiovisuais e também com o engajamento do público através de comentários que sugerem apoio, avaliações positivas, dúvidas, sugestões de conteúdo.

A videoaula do professor Bussunda foi produzida por uma plataforma de vestibulares, o MundoEdu. O material foi circulado propriamente no site do YouTube e também divulgado no site Facebook. Houve equipe de edição e inclusão de elementos técnicos comunicativos. Não há qualquer indício de filiação político-partidária.

O engajamento foi positivo, muito bem avaliado nos comentários, ressaltando o humor do vídeo, passagens específicas relacionadas a momentos lúdicos, a facilidade no aprendizado, no bom aproveitamento do tempo de estudo, além de outros.

O material do professor Walter foi produzido para o YouTube, circulando na plataforma e também no site próprio do Se Liga – Enem e Vestibulares e sendo divulgado em outras mídias sociais. O vídeo contou com equipe de pesquisa e edição, coordenada por Ary Neto, fundador do canal juntamente com o professor Walter Solla. Não há indícios de filiação partidária no material analisado.

O vídeo é bem avaliado pelo público, os comentários são positivos, ressaltando a linguagem coloquial, as gírias, o humor e a facilidade de entender a narrativa e relatos de bom desempenho em provas e vestibulares proporcionado pelo vídeo.

4.4 Os saberes docentes que o Professor Youtuber de História compõe

Após o enquadramento descritivo feito através das categorias sugeridas por Napolitano, podemos explorar algumas características importantes destacadas nas três videoaulas analisadas do YouTube em relação a suas narrativas históricas. Pretendemos aqui demonstrar que a composição dessas narrativas é resultado de um conjunto de saberes e práticas, métodos, princípios e atitudes que circulam as trajetórias dos Professores Youtubers, antes, durante e depois da produção audiovisual em questão.

Dessa forma, nossa metodologia utilizará as descrições anteriormente escritas sobre as três videoaulas de História, o recorte de cenas, explicações ou falas dos professores nessas produções, e as entrevistas coletadas com os professores autores.

Para isso, devemos levar em conta ao menos três áreas que demarcam a atuação do Professor Youtuber de História: os saberes e práticas que são levados ao YouTube; os métodos de ensino e procedimentos delimitados pelo ensino audiovisual no YouTube; e as narrativas históricas compostas dentro do YouTube.

4.4.1 Os saberes e práticas levados ao YouTube

Ao delimitarmos nossa análise dos vídeos de História no YouTube ao grupo das videoaulas, pretendemos evidenciar as pontes existentes entre o ensino por meios digitais e a

cultura escolar de nossa contemporaneidade. Esse ensino de natureza não formal, mas criado majoritariamente por profissionais formados, é concebido a partir de uma demanda instrucional de alunos que buscaram expandir os limites físicos, metodológicos ou institucionais do espaço escolar. Em outras palavras, constatamos que a utilização do YouTube como uma plataforma de conteúdos pedagógicos surge através de uma crescente necessidade por esses conteúdos como parte da cultura digital, da qual integra boa parte da vida de jovens estudantes do Ensino Médio.

Convergingo nessa direção, o Professor Youtuber se coloca como um profissional docente que leva sua experiência e saberes de formação para o campo digital, procurando suprir essa demanda por videoaulas. É um produto típico da sociedade de rede: um conteúdo audiovisual elaborado sob a perspectiva das mídias sociais digitais e com propósitos pedagógicos. No entanto, devemos compreender que esta categoria docente está inserida nas discussões sobre Ensino de História e limites e possibilidades de sua atuação em um campo audiovisual digital.

O Professor Youtuber de História compreende a tarefa do trabalho docente em diferenciar a exposição teórica para a exposição didática, isto é, ensinar através dos sujeitos (quem ensina, quem aprende), os meios e os contextos (MONTEIRO, 2010, p. 83). De igual modo, os produtos audiovisuais que ele cria são seleções culturais de um determinado conteúdo, e também pensados em sua dimensão pedagógica.

Podemos evidenciar este trabalho através da disposição curricular dos vídeos analisados, onde encontramos três diferentes formas de pensar a divisão expositiva da Era Vargas. O conhecimento científico sobre o tema sofre reelaborações que permitem novas arquiteturas instrucionais, seja em uma série de dois ou seis vídeos (como no caso dos canais Profa Anelize e Se Liga) ou um resumo curto de um aspecto geral do tema (vídeo do MundoEdu).

Debatendo o conceito de transposição didática, formulado por Verret e Chevallard, Monteiro afirma que “a definição do saber a ensinar apresenta, portanto, os caminhos possíveis para a elaboração do saber como um objeto de ensino” (2010, p. 85). A autora aponta que os professores também executam uma transposição particular, ao criar versões possíveis para ensinar o saber a ser ensinado.

Além disso, na transposição didática, o saber ensinado se desvincula do saber acadêmico através de processos que ocorrem nessa seguinte ordem: dessincretização, onde percebemos um

novo texto em relação ao saber acadêmico, pois foi repensado através de procedimentos didáticos; despersonalização, pois o saber ensinado não apresenta referências de autoria; programabilidade, ocorre a divisão racional das sequências didáticas para organizar o ensino; publicidade, com a definição explícita do saber a ser ensinado; controle social das aprendizagens, pois ocorre a avaliação regulada dos saberes aprendidos.

Dessa forma, acreditamos que todos esses processos, excluindo o controle social das aprendizagens, ocorrem também no campo do YouTube. As três videoaulas analisadas são formadas através de roteiros originais, isto é, peças que transformaram o saber acadêmico em um novo texto do saber a ser ensinado. Da mesma forma, não há, nos vídeos da professora Anelize e do professor Bussunda, fontes ou referências informativas, configurando o processo da despersonalização. A programabilidade está explícita nas sequências organizadas por cada professor, como acima dissemos em relação ao currículo pensado para cada canal, suas etapas e divisões. E a publicidade é definida pela explicitação do conteúdo abordado através da instrução docente, título do vídeo, descrição etc.

Compreendemos que o Professor Youtuber, assim como o professor em sala de aula, é “visto como um profissional dotado de razão, que toma decisões, faz julgamentos no complexo contexto da sala de aula, um autor que pensa, julga” (MONTEIRO, 2010, p. 175). Para nosso caso, devemos admitir que o complexo contexto é o da cultura digital através da mídia social do YouTube.

Nosso objetivo é mapear o repertório de saberes que o Professor Youtuber maneja em sua prática audiovisual, e trazer as perspectivas de Monteiro (2010) e Shulman (2014) se torna fundamental para essa tarefa. O ponto de partida é compreender que a docência não é uma ação espontânea e nem tido como uma vocação, como as primeiras pesquisas sobre saberes docentes sugeriam, onde tratavam especificamente os aspectos de eficiência e performance dos professores. Ao contrário, é um processo de construção de saberes, práticas e princípios que guiam o saber fazer e o saber ser do professor.

Um dos fundamentais saberes docentes é o de formação pedagógica. Nele, encontramos uma série de experiências biográficas, memórias, valores e ideias que são gestadas no ambiente familiar, na vida escolar e durante a formação profissional. A influência de professores marcantes e figuras que proporcionaram a reflexão sobre o conhecimento histórico ou o trabalho docente quase sempre são citados. Nas entrevistas concedidas, todos os três professores

(Anelize, Bussunda e Walter) foram perguntados sobre a escolha pela docência e pela História, onde obtivemos os seguintes relatos:

[...] era sempre uma vontade de saber um pouco mais daquilo que a professora estava falando. Principalmente essa parte de Inquisição, Idade Média, sabe? Eu via ela falando, mas eu sentia que tinha coisa mais ali, que não dava tempo de falar. Então eu fiquei muito curiosa, foi muito por curiosidade. [...] Eu queria fazer o curso, eu queria entender melhor ali, foi meio que no impulso, sabe? (ANELIZE, 2021).

Para o professor Bussunda:

Foi uma escolha complexa e simples ao mesmo tempo. Visto que eu era um jovem de uma cidade muito pequena, onde minha família ninguém tinha ensino superior até aquele momento. E eu realmente não tinha uma orientação de que curso seguir, que carreira seguir. E acabei por afinidade visto que era uma disciplina que eu sempre gostei muito na escola, decidindo fazer História. Eu tive bons professores a nível de escola. Tive um professor, que faleceu agora há pouco tempo, que foi um grande apoiador (ROSA, 2021).

Já para o professor Walter, do Se Liga – Enem e Vestibulares:

[...] no ensino médio eu não me identificava com nada, não tinha um amor por nenhuma tarefa, até que um professor pediu para eu fazer um seminário, e nesse seminário era sobre Revolução Cubana, olha que suspeito, né? E nesse seminário sobre Revolução Cubana eu e meu grupo fomos bem, e meu próprio grupo falou para mim ‘caramba, você realmente apresenta de um jeito diferente’. Acho que para um adolescente escutar que você faz bem algo mexe com a nossa cabeça. E desde então eu tento realmente fazer bem para ocupar esse lugar, ocupar bem esse espaço (SOLLA, 2021)

Tardiff, Lessard e Lahaye (1991, p. 219) colocam o saber de formação profissional como responsável por criar a base ideológica e outros princípios que guiam a prática pedagógica, além de cultivar outros saberes que advêm do conhecimento acadêmico ou institucional. Portanto, a formação profissional é também uma formação científica da disciplina a ser ensinada e da educação.

No entanto, segundo os autores, o saber da prática reorganiza os demais saberes docentes, chancela o que pode ser incorporado ao *habitus* do professor, descarta ou modifica valores que não se encaixam a manifestação do cotidiano da atuação pedagógica. Há um valor fundamental, pois segundo Monteiro, o saber da prática é o núcleo desses saberes docentes,

pois é a experiência que avalia criticamente os saberes de formação, filtra, adapta e seleciona os demais saberes.

De igual modo, vemos que o Professor Youtuber é um sujeito dotado de saberes de formação profissional e também da experiência cotidiana de sala de aula. Todos os três entrevistados possuíam carreiras profissionais quando decidiram produzir videoaulas para o YouTube. Inclusive, todos os entrevistados ainda atuam como professores do Ensino Médio e também em cursos Pré-Vestibulares.

Destarte, é válido afirmar que as experiências didáticas foram trazidas para a cultura digital, através da produção audiovisual, que foi adaptada a partir de uma nova experiência: a do ensino não formal dentro da plataforma. Portanto, o Professor Youtuber, carrega um saber da prática em duas esferas de ensino.

Através desse viés, perguntamos aos entrevistados sobre o papel do professor de História no YouTube, como esse trabalho poderia ser definido. Obtivemos essas respostas:

Eu sempre fui muito preocupada com isso de ser muito clickbait, sabe? A pessoa vai clicar lá ‘Segunda Guerra em cinco minutos’, sabe assim? [...] Eu vejo ali muito mais como uma forma de consumo da educação do que de pensar e analisar tudo mais. Então a minha ideia foi sempre assim: vamos estruturar, vamos ter referência? Então pensar o professor... não é a mesma coisa do presencial, não pretendo ser também, não tem nem como. Mas e se eu pudesse levar um pouco dessa qualidade, desse desenvolvimento dessas ideias para o online. O que eu via no online era sempre muito para o vestibular, para decorar e depois você esquecer. Então eu pensei um pouco nessa estrutura que eu tenho na sala de aula para passar isso para o virtual. Posso falar no meu caso que o YouTube serve como um espaço de formação (VERGARA, 2021).

Os professores Bussunda e Walter responderam, respectivamente:

Eu entendo que talvez para a imensa maioria dos meus alunos eu seja o último contato que eles têm com as humanidades. Só que isso eu consigo principalmente na escola, onde eu tenho tempo e espaço. Eu tenho mais tempo, mais vezes com os alunos. [...] Eu tenho o equivalente a dez aulas do YouTube em uma semana em uma turma do Ensino Médio. Então eu tenho tempo, tenho espaço e tenho interação. Então enquanto professor de sala de aula, eu entendo esse último link dos alunos talvez com as humanidades. Então procuro motivá-los a questionarem, a analisarem a História com olhos críticos e o presente, portanto, com isso também. Agora no YouTube, por todas as questões que hoje estão nas redes, eu não discuto no YouTube. Eu lanço uma informação. [...] Lá eu não consigo estar gerando essa reflexão, esse diálogo para estar tentando chegar em um entendimento. Aí eu enxergo que meu papel dentro do YouTube ele é mais de informação para quem procura informação. Ou de aula gratuita, que a gente realmente tem assim 30% aulas do MundoEdu

são abertas, totalmente no YouTube. [...] Então é uma forma de auxiliar pessoas que de repente moram em lugares distantes, moram talvez em uma periferia porque ficaria longe de um cursinho ao centro. [...] Enquanto professor de sala de aula eu procuro gerar a consciência histórica, a reflexão. E enquanto professor no YouTube, eu procuro chegar ao máximo de pessoas possíveis, dar informação necessária possível para essas pessoas poderem acessar o ensino superior (ROSA, 2021).

Eu acho que o professor de YouTube tem que estar atento para não banalizar o trabalho. Então não é porque está no YouTube que é para falar o que você pensa, sua opinião pessoal. Então respeitar o que é a História. O fato de eu falar de um jeito despojado, trazer um personagem, falar uma gíria, não quer dizer que eu não estou respeitando o trabalho de todos os historiadores. Fico muito triste quando qualquer pessoa, historiador ou não, banaliza esse trabalho e vai para o lado da opinião. Então eu acho que o professor do YouTube, mais do que outras plataformas, precisa ter respeito a isso porque o YouTube está sendo questionado com razão. Muita informação questionável vem dessa plataforma. Então é ótimo que duvidem dos professores de YouTube. E vai ficar muito feio para os professores de YouTube se eles não derem conta dessa dúvida, se não estiverem bem respaldados (SOLLA, 2021).

Podemos perceber que, através dos relatos acima, há uma preocupação geral entre o paralelo da sala de aula e do YouTube. Por ser uma mídia social digital, há uma forte atenção para a intervenção do público, sua opinião, demanda e diferenças para o ambiente da sala de aula. Enquanto na sala de aula há momentos para aprofundamento dos saberes disciplinares, o YouTube seria uma plataforma voltada para a instrução imediata ou revisão dos conteúdos.

Enxergamos também que há uma consciência geral de que, por se tratar de uma plataforma relativamente aberta, as videoaulas de História concorrem com outras formas de conteúdo histórico imbuídos de revisionismos, negacionismos e partidarismos. Portanto, também existe uma preocupação de didatizar o conteúdo, mas também de respaldá-lo através de uma prática docente consciente dos saberes que mobiliza. De todo modo, os três apresentam uma concepção de que esses saberes docentes, tanto em sala quanto online, “são saberes estratégicos que contribuem para mudar vidas, fazer escolhas, ascender socialmente, revelando aqui outro aspecto da dimensão educativa do trabalho docente” (MONTEIRO, 2010, p. 187).

Segundo Shulman (2014), que também é citado por Monteiro (2010), os saberes docentes podem ser divididos a partir de três áreas: o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; o conhecimento dos conteúdos pedagogizados; o conhecimento curricular.

O conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, de acordo com Monteiro (2010, p. 190), representa a quantidade e organização do conhecimento por parte do professor. Assim, o professor precisa conhecer a arquitetura epistemológica da matéria que ensina. Segundo a autora:

O conhecimento da matéria da disciplina ensinada implica a compreensão dos processos de sua produção, representação e validação, um domínio de natureza epistemológica. Mais do que saber, é preciso compreender a matéria que vai ser ensinada, para se poder criar formas para o seu ensino” (MONTEIRO, 2010, p. 190).

O conhecimento dos conteúdos pedagogizados, por sua vez, representa o conhecimento didático da disciplina e quais são os elementos que deverão ser ensinados. Nesta área, o professor deve saber dividir os conteúdos pelo seu grau de complexidade, estabelecer relações entre os métodos e a disciplina ensinada, o que “inclui as formas mais comuns de representação das ideias, as analogias mais poderosas, as ilustrações, os exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros” (MONTEIRO, 2010, p. 190).

O conhecimento curricular é definido como o entendimento dos programas curriculares, os conteúdos selecionados e definidos para serem ensinados. Segundo Monteiro, o conhecimento curricular é um conhecimento que os professores devem dominar para o ensino, uma seleção que reúne os saberes de referência para o que será ensinado no currículo.

Através das entrevistas realizadas com os três professores já citados, procuramos entender como essas áreas dos saberes se articulam na perspectiva do trabalho docente no YouTube. Na entrevista, foi perguntado aos professores como ocorre a seleção e divisão dos conteúdos, quais seriam seus critérios:

No começo, em 2019, a ideia era fazer vídeos para quem ia prestar o vestibular. Então eu imaginei assim: como se fosse um cursinho online, aí aquele aluno vai e assiste tudo o que ele precisa, assim, do mais importante para aprender. Então eu fiz uma playlist de História Geral e outra de História do Brasil. E fiquei muito focada nos principais temas. [...] No ano passado eu fui colocando assuntos que eu tinha escapado no primeiro ano, então eu fiz uma playlist de América Latina e tudo mais. [...] Em 2020 mudou tudo, eu comecei a olhar também para temas relacionados a atualidades, que eu podia relacionar com História. Então eu fiz vídeos das fake news, as epidemias. [...] Eu não conhecia essa parte do engajamento do YouTube. Eu tive que estudar um pouco sobre isso, porque alguns temas, algumas ideias ali te ajudam também a crescer. Então algumas coisas eu fui olhando, ‘ah, o que dá para fazer que seja interessante e que não perca a qualidade, mas que também

seja um assunto que as pessoas estão procurando? '. [...] Eu fiquei muito mais pensando em fazer vídeos de temas tanto que eu não falei ainda, mas ou que eu falei, ou mais aprofundado, e temas que vão muito mais no sentido de uma educação crítica, uma educação libertária. Eu estou lendo muito a respeito disso, de uma educação antirracista, feminista. [...] A minha escolha dependia do meu objetivo ali, né? [...] Uma coisa importante que eu acho legal falar é que vem sempre no sentido de ter sempre um documento e fazer uma análise desse documento. Então eu penso na aula e penso de colocar alguma coisa ali para ilustrar aquele momento histórico, sabe? Sempre penso como se fosse uma aula minha, normal mesmo, né? Ter algo ali para problematizar, não só ficar falando do conteúdo em si (VERGARA, 2021).

Eu decidi quando começamos a estruturar, que eu ia dividir toda a História em 70 aulas. [...] uma aula lá é Pré-História, outra aula lá é crise de 1929, outra aula lá é Segundo Reinado e etc. E aí a gente estabeleceu o cronograma total de aulas que teria que ter. Aulas básicas que teria que ter, porque depois a gente vai renovando uma aqui e ali, vai fazendo, vai colocando alguma coisa extra lá. [...] Dentro de que mais ou menos eu organizei? Dentro das necessidades da escola de Ensino Médio. Como eu falei para ti, eu trabalho em cursinho, trabalho em escola, então eu peguei mais ou menos o planejamento que a gente já tinha de cursinho e ou de escola, e procurei distribuir isso dentro de uma linha do tempo para gravar todas essas aulas. A partir disso, a gente começou a gravar aquilo que tinha mais procura. A gente sempre fez muitas pesquisas no Google e em outros sites e redes para ver o que a galera queria ouvir, queria ver. Então a galera queria ver sobre Getúlio Vargas, então vamos fazer um vídeo sobre Getúlio Vargas. Ele já estava no programa, na linha do tempo que eu ia gravar, lá em setembro. 'Mas qual que vai ser o primeiro a gente vai gravar?' Vai ser o Getúlio. 'Tá e o segundo agora, qual que a gente vai gravar?' Depois de Getúlio é muito procurado Regime Militar, então vamos gravar Regime Militar. [...] Então a gente foi estabelecendo, porque até que se gravasse esse plano completo foi três anos, e no meio disso lives, muitas das lives trazendo atualidades, ou um assunto mais do momento. [...]Então a gente vai lá e faz esses conteúdos mais ou menos que on-demand em aulas ao vivo, e enquanto isso vai estruturando todo um cronograma de gravação de uma linha do tempo para tentar ter todo o programa de História. Mas esse programa todo montado dentro daquilo que os cursinhos e o Ensino Médio usam, mais ou menos, porque a gente não tem um padrão 100% exato; e dentro daquilo que eu como professor de sala de aula sempre observei analisando prova do Enem, prova de vestibular, que tem tendência a aparecer nas provas. Então daí a gente usava o critério que envolvia toda a parte didática, pedagógica, real; e depois a fila de gravação que ia por uma parte de mercado, o que a galera estava procurando (ROSA, 2021).

Eu comecei trazendo muito das minhas referências universitárias, então eu trazia meus programas, que os professores dos cursos nos traziam, eu ia lá buscando aquelas leituras algumas que eu já tinha feito, outras que eu perdi no tempo da faculdade, e outras ainda complementares. Então desde o início foi leitura acadêmica mesmo. [...] Quando eu comecei a dar aula em escola, eu não tinha tempo para estudar. Então acho que muito professor faz o que? Pega o livro didático e se baseia nele, como se fosse uma Bíblia. Quando eu

fui para o vídeo, a ideia foi sempre ultrapassar, transcender o livro didático, com todo o respeito a ele e a função que ele tem. Mas eu me permitia. Eu tinha como, diferentemente de vários professores, eu tive esse privilégio de ter tempo para estudar. Então eu começo lendo alguns livros mais clássicos universitários. Hoje nós temos também uma área de pesquisa, que nos permite fazer não só o estudo dos conhecimentos tradicionais, mas também algumas teses mais novas. Só que, por enquanto, nós preferimos colocar essas referências na descrição do vídeo, e eu falo essa salada de informações para o aluno. Porque eu ainda entendo que esse trabalho não é um trabalho acadêmico, é um trabalho professoral, ele é um trabalho que tem que ser popular e didático e mais pedagógico possível para a galera toda poder ouvir e entender. É claro que se eu fosse fazer uma tese para cada vídeo, em cada momento que eu faço uma citação deveria vir uma nota de rodapé em vídeo, mostrar o ‘linkezinho’ lá da onde eu tirei a informação. A gente não faz isso porque a nossa prioridade nesse momento é não perder a galera. É que a galera nos assista. Aí depois de um tempo, se a gente tiver um grande público aprendendo História na internet, aí a gente faz de formas mais acadêmicas ou menos. Por enquanto a gente fica nesse meio termo, de tem a referência bibliográfica, mas eu não faço a nota de rodapé simultânea (SOLLA, 2021).

Encontramos nas três falas acima noções fundamentais do trabalho docente enquanto um profissional que domina os saberes descritos por Shulman. Eles enxergam a disciplina de História em sua dimensão acadêmica, isto é, um saber de referência, mas que deve passar por princípios e estratégias didáticas que filtram, selecionam, recortam e condicionam os métodos para seu ensino.

Outro ponto de importante destaque diz respeito a como os currículos são montados por esses professores. Há uma consciência de que um critério relevante para a montagem curricular seja a demanda do público, no caso, os alunos que consomem as videoaulas no YouTube. A procura por certos temas moveu o trabalho dos canais da professora Anelize e do professor Bussunda. No caso da fala do professor Walter, enxergamos uma predominância de referências de formação profissional na seleção temática dos vídeos.

Os currículos dos canais de videoaulas de História podem ser identificados e analisados pela totalidade de vídeos de História presentes em cada canal, ou separados em listas de reprodução (*playlists*), que também podem ser utilizadas como seções e eixos temáticos (História Geral, do Brasil, Atualidades, Cultura etc.). Constatamos, inclusive, que os três canais possuem uma lógica curricular que se utiliza dos programas de referência do Ensino Médio e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Afirmamos também que há uma rápida integração entre o conhecimento dos conteúdos pedagogizados e o conhecimento curricular, sobretudo na disposição dos vídeos da professora

Anelize e do professor Walter que tratam do eixo temático analisado por nosso trabalho, a Era Vargas. Vemos um planejamento que recorta parte da narrativa em dois ou seis vídeos de acordo com critérios conceituais ou didáticos. A professora Anelize dedica um vídeo a parte para tratar do período do Estado Novo (1937-1945), enquanto o professor Walter distingue a Revolução de 1930; Revolução Constitucionalista de 1932; Intentona Comunista; Segunda Guerra Mundial, Estado Novo e Intentona Integralista; Governo Dutra; Segundo governo de Vargas.

Apontamos para uma intenção de didatizar os conteúdos a serem ensinados na videoaula mediante o conhecimento do grau de complexidade ou dificuldade que as narrativas sobre o tema possuem para serem aprendidas. Assim, torna-se preferível dividir o conteúdo para que se possa melhor aproveitar os métodos de ensino da História.

4.4.2 Os métodos de ensino e procedimentos delimitados pelo ensino audiovisual no YouTube

Libâneo, embora escreva sobre a didática de maneira mais generalizada, define os métodos de ensino como um processo que combina atividades conjuntas entre alunos e professores, que direcionam as atividades. O autor destaca que “a direção eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado do professor que, tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino” (1990, p. 149). Além de mobilizar técnicas de ensino, a concepção metodológica expressa também é uma concepção geral do processo educativo e seus reflexos. Os saberes experienciais dos professores são de fundamental importância na seleção metodológica.

Os princípios básicos dos métodos de ensino orientam que o trabalho docente deve: ter caráter científico e sistemático; ser compreensível e possível de ser assimilado; assegurar a relação conhecimento-prática; assentar-se na unidade ensino-aprendizagem; garantir a solidez dos conhecimentos; levar à vinculação trabalho coletivo-particularidades individuais. Libâneo também define que eles precisam ser pensados de acordo com os objetivos propostos, mas condicionados pelas realidades prévias dos alunos, seus conhecimentos e representações sociais.

Schmidt e Cainelli (2004, p. 32) afirmam que o professor de História deve realizar a transposição didática, a tradução do conhecimento científico para o campo escolar, verificando como o saber científico e social afeta os objetos de estudo escolares. Para isso, o professor deve dominar certos conceitos básicos, entre eles o método, que pode ser definido como os meios

colocados racionalmente para chegar a um determinado resultado. As estratégias de ensino, por sua vez, complementam o método e organizam o saber didaticamente em diferentes formas. As autoras descrevem que o objetivo da transposição didática, podemos dizer também do ensino de História, é ensinar o aluno como participar do processo de fazer, do contar e do narrar a História.

Acreditamos que os métodos empregados para o ensino de História no YouTube constituem um saber, este de natureza prática, que vai se sedimentando com a experiência da produção audiovisual e que também carrega uma trajetória profissional da sala de aula. Essa trajetória, inclusive, é plena de princípios, valores, referências, boas e más impressões de uma atividade empírica que marcam a concepção de didática do Professor Youtuber.

Ensinar História no YouTube demanda um conjunto mais ou menos uniforme de procedimentos e noções, o que representa um desafio para alguns professores em lidar com fatores didáticos e comunicativos em uma mídia social digital. Elencamos pelo menos três destes fatores: a exclusividade da aula expositiva como método principal; a impossibilidade de interação entre professor e aluno de maneira instantânea³⁰; e a linguagem midiática que demanda altos índices de fixação e sedução do público.

Em primeiro lugar, entendemos que o domínio da aula expositiva como método de ensino no YouTube não representa uma limitação para os professores que produzem videoaulas. No entanto, incorre dizer que é um desafio lidar com sua exclusividade. Por se tratar de um produto audiovisual gravado previamente, existe uma dependência difícil de se desvencilhar entre a oralidade instrucional e o trabalho docente na plataforma.

Libâneo define que “neste método, os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentadas, explicadas ou demonstradas pelo professor. A atividade dos alunos é receptiva, embora não necessariamente passiva” (1990, p. 161). Na exposição, o professor pode se utilizar da demonstração, representando processos que ocorrem na realidade; ilustração, apresentando gráfica e imagetivamente fatos e fenômenos; exemplificação, explicando modos corretos de determinadas atividades ou modos de relacionar fatos e ideias. O autor também afirma que a aula expositiva deixa de ser uma simples instrução quando é motivadora e gera a atenção dos alunos (LIBÂNEO, 1990, p. 162).

³⁰ O produto de nossa investigação é a videoaula de História gravada, produzida e disponibilizada no YouTube. Portanto, excluiremos de nossa análise a transmissão de vídeos ao vivo.

Bittencourt (2005) caracteriza o ensino tradicional associado a alguns elementos como a aula expositiva, a oralidade, giz, lousa e livro didático, todos articulados para uma transmissão oral ou escrita de informações. Além disso, o método tradicional está ligado a uma tendência pela hierarquização dos saberes e uma lógica autoritária entre professor e aluno. Assim, ensinar seria transmitir conhecimentos, ao passo que aprender seria repetir os conhecimentos memorizados. A autora ainda alerta que:

Um método tradicional pode ser utilizado com tecnologia avançada. Pode estar presente mesmo com o emprego de computadores, desde que a finalidade principal do uso desse suporte tecnológico seja apenas facilitar a melhor transmissão do conhecimento, sem estabelecer as necessárias relações entre o conhecimento do aluno e o escolar (BITTENCOURT, 2005, p. 230)

Schmidt e Cainelli (2004) estabelecem três principais métodos de ensino: aula expositiva, aula dialogada e a exposição construtivista. Nesta primeira, ocorre a transmissão de informações, dirigida a alunos motivados, onde o professor utiliza a voz, mas também pode recorrer a alguns documentos históricos ilustrar ou atrair seu público (2004, p. 32). Não há indicativos, no entanto, do quanto do conhecimento foi adquirido na aprendizagem, e se ela pode ser aplicada fora do momento da aula³¹.

Pereira e Torelly (2014) tentam dar novos contornos para a aula expositiva, que vem sendo criticada como método desde a década de 1970, apontada como enfadonha, cansativa e passiva. Os autores afirmam que:

Uma exposição oral certamente encontra muitos obstáculos e limites nestes tempos, nos quais os estudantes parecem ter pouca paciência para a disciplina acadêmica e para a parte mais prosaica da aula de História, aquela que, por fora do jogo, do lúdico, das imagens, dos fragmentos de filmes ou das histórias em quadrinhos, preocupa-se em organizar os argumentos e expô-los aos estudantes na forma de um discurso argumentativo (2014, p. 289)

No entanto, há uma possível integração entre a oralidade expositiva e a ludicidade, sobretudo quanto trazemos a cultura digital, bastante pautada no audiovisual, para o jogo do ensino de História. “A exposição oral pode ser, sob certo aspecto, um modo de promover a disciplina acadêmica para uma geração acostumada com as redes sociais, com o computador e com os games” (PEREIRA; TORELLY, 2014, p. 289). Os autores propõem, então, trazer a

³¹ Em nosso caso, fora da sala de aula e fora da plataforma do YouTube.

dinâmica da pesquisa, do conhecimento científico da História, ao lúdico, ao tempo mais veloz, poderíamos dizer, das mídias digitais.

Temos a tendência de achar que a aula expositiva transmite informações históricas plenas de sentido, causa e efeito, como se o passado fosse algo pronto e representado pela oralidade do professor. “É comum supor que ministrar uma aula expositiva tem a ver com comunicar / informar e representar, duas funções comuns a uma linguagem representacional, que informa algo e que representa uma realidade passada” (PEREIRA, TORELLY, 2014, p. 289). Assim, a aula expositiva de História transformou-se no ato de informar através da fala e representar através da narrativa descritiva.

Os autores, no entanto, afirmam que a aula expositiva tem como ponto de partida a exposição de um problema investigativo que posiciona um argumento disparador e perguntas que serão verificadas através da narrativa histórica. A aula, segundo Pereira e Torelly, deve orbitar sempre ao argumento motivador, direcionando as reflexões e demais argumentos para o questionamento inicial. “Uma exposição didática é um pequeno movimento de problematização da realidade histórica. Um movimento que se dá por meio de uma série de elementos constitutivos, mais que se inicia sempre por perguntas provocativas” (PERFEIRA; TORELLY, 2014, p. 291). No caso dos alunos, estes não utilizarão os saberes e conceitos do trabalho do professor ou do historiador, mas utilizarão eles na produção de sentidos e leituras de mundo, análise de contextos, transformar e reconhecer diversas realidades sociais.

Registramos anteriormente algumas respostas dos três professores entrevistados que confirmam uma preocupação fundamental com o método de exposição da aula produzida para o YouTube. A oralidade é pensada durante todo o trabalho, desde a construção do roteiro, até a execução da aula, sua posterior edição e disseminação.

Encontramos na professora Anelize o objetivo de estabelecer diálogos que ultrapassem a linha instrucional da produção audiovisual da plataforma, buscando formas de apresentar e representar que possam proporcionar uma dialética entre aquilo que está sendo exposto, os elementos já falados e o contexto narrativo geral.

O professor Bussunda, por sua vez, compreende que seu papel é estritamente informativo, focando em um método mais lúdico, utilizando ferramentas do humor e da descontração para propor atributos narrativos. Sua exposição no YouTube deve ser pensada de

uma maneira mais dinâmica, veloz, de caráter revisional ou generalizador, oferecendo ao aluno um conteúdo de fácil absorção.

A metodologia abordada pelo professor Walter procura trazer uma amálgama de conhecimentos científicos, escolares e de referência, ministrados através de uma oralidade despojada, também teatral, que busca intercalar a informalidade com a exposição explicativa. As representações tomam uma forma em exemplos fabulosos ou cenas típicas do cotidiano, o que também é verificado nas produções do professor Bussunda.

O Professor Youtuber, portanto, depende de um alto grau de domínio da oralidade como uma ferramenta fundamental para a produção audiovisual das videoaulas. A linguagem mais próxima da realidade sociocultural do público também se converte em um recurso de primeira ordem, trabalhando para motivar, situar, captar a atenção dos alunos. De igual maneira, a estratégia da exposição explicativa funciona como o método que norteia a execução do roteiro, adaptando um conjunto de conhecimentos escolares e de referência para iniciar a narrativa contida na aula gravada.

Dessa forma, percebemos nas videoaulas de História do YouTube “encontros com a História, mas também com certo estilo docente, que consiste na arte de arranjar os argumentos, dando a estes, tonalidades vocais, elementos gestuais, e um conjunto de insistentes provocações, na forma de perguntas e questionamentos” (PEREIRA; TORELLY, 2014, p. 292).

Compreendemos, como alertado por Bittencourt sobre as aulas expositivas, que há uma limitação nos questionamentos direcionados nas videoaulas de História da plataforma do YouTube. Não há possibilidades de interação instantânea entre um material audiovisual já feito, sendo apenas acessado e assistido pelo público. Separados por diferentes temporalidades, professor e aluno podem interagir através dos comentários do vídeo, mas não há uma resposta concreta ou métodos avaliativos sobre aquilo que foi apreendido.

Para superar este entrave metodológico, o Professor Youtuber canaliza seus elementos comunicativos, que edificam a oralidade e viabilizam a exposição didática, para servir de suporte na construção das narrativas históricas. Assim, no YouTube, a aula de História é uma exposição oral repleta de elementos narrativos, que fazem saltar imagens, personagens, símbolos, conflitos, ideias e conceitos, que podem também ser reforçados com a edição posterior do vídeo, entrecortando passagens dessa narrativa, enfatizando aspectos da linguagem audiovisual.

4.4.3 As narrativas históricas compostas dentro do YouTube

Dada a limitação, acima descrita, em relação a oralidade expositiva e a capacidade de dialogar diretamente com seu público digital no momento da reprodução de sua videoaula, pensamos que o Professor Youtuber deve mobilizar os questionamentos e pensar em possibilidades de respostas, na tentativa de superar uma pretensa linearidade de sua fala, deixando de lado apenas essa interação posterior. O produto audiovisual do Professor Youtuber pode conter direcionamentos, mas que coexista com um mapeamento de outras rotas para aprender o que é ensinado.

A narrativa deve ser explicativa, mas questionadora, que destrincha conceitos e ideias; costura personagens e fatos históricos; introduz falas e imagina situações; sem, no entanto, abrir mão de colocar o aluno como um crítico do discurso historiográfico, inclusive de sua videoaula, ainda que não se possa de fato avaliar aquilo que foi aprendido.

Pereira e Torelly entendem a aula expositiva como um jogo em movimento, onde professor e alunos são protagonistas. Este último, embora consuma a aula, não fale e ouça, está simultaneamente imaginando e recriando o discurso do professor, seus elementos e organização. Dessa forma, os autores alertam que o professor de História deve formular sua narrativa através dos seguintes pontos: recursos narrativos que insiram o aluno no universo da aula contada; narrativas curtas que valorizem a atenção e o tempo do aluno; pensar a narrativa como uma história através de perguntas que buscam responder um problema, convidando a participação do aluno; multiplicar os acontecimentos, passear por vários eixos temáticos e contextos da História (2014, p. 292-293).

Acreditamos que todos os pontos levantados são relevantes, inclusive para a realidade do YouTube. Eles extrapolam a lógica da didática para se ensinar História, pois também funcionam como elementos comunicativos importantes para a captação da atenção do público, algo primordial na cultura digital e em uma mídia audiovisual como é o site em questão. Os recursos narrativos que insiram o consumidor na exposição do criador de conteúdo para o YouTube³² de fato são fundamentais, assim como vídeos curtos normalmente são mais vistos

³² Nome que pode ser definido genericamente para youtuber.

do que os com duração acima dos 15 minutos³³. Pensar a produção de vídeos através de perguntas e investigações mobiliza a interação entre público e mídia, da mesma forma que multiplicar contextos evidencia essa mobilização.

Aos três professores entrevistados foi feita a pergunta “Como você definiria a linguagem do YouTube vinculada ao seu trabalho? Ela é determinante para o contato com seu público?”.

Tivemos como respostas:

[...] eu vejo pelos comentários, pela recepção que os alunos gostam de ver o esquema, então no começo eu fazia bastante mapa mental. Ou então colocar um mapa para mostrar uma ilustração do político, do presidente. Esse tipo de coisa deixa mais dinâmico, não fica só eu parada ali falando, então eu acho que ajuda bastante. E eu ouvi muito dos meus próprios alunos, dizendo para eu fazer assim, assado, ‘ah, por que você não faz isso aqui?’. Aí eu fui pegando essas dicas, então essa parte da linguagem ajuda bastante, da linguagem, com certeza. Coisas que durante uma aula normal eu não conseguiria fazer, daí eu aproveito para jogar aquela ideia num vídeo (VERGARA, 2021).

Eu acho que a linguagem audiovisual preocupada com o YouTube, ela é fundamental. Visto que o aluno, e eu falo aluno adolescente que tá lá com seu dezesesseis, dezessete, dezoito anos, talvez até um pouquinho mais que isso, passou a vida toda dele com uma linguagem muito formal, quadro negro e giz, e aquela coisa que é mais do mesmo. E quando a gente começou as gravações, a gente se propunha a fazer algo diferente, e aí que começou entrou justamente o que eu já comentei: não tem quadro. As letras que aparecem não são baseadas em letreiros de quadro. As imagens que aparecem, a gente procura alterar, dimensionar, colocar de uma forma totalmente diferente do que é a sala de aula. Daí os efeitos de explosões, de vídeos, de insights, de memes, são todos os recursos que a gente entendeu ao longo do tempo que são extremamente diferenciados para que atraísse o público que a gente conseguiu atrair ao longo do tempo. Então sem sombra de dúvidas eu conseguiria dar a mesma aula sozinho. Digo sozinho sem ter uma equipe, sem ter todo o trabalho que a gente tinha. [...]. Isso funciona. Eu conseguiria do ponto de vista do conhecimento, do ponto de vista da informação histórica e tudo mais, trabalhar apenas com uma câmera. Mas do ponto de vista de chamar atenção, do ponto de vista das pessoas quererem ir lá ver o vídeo e mandar para o amigo, para a amiga, para um grupo de amigos e falar ‘olha que legal isso aqui’, a gente precisou de toda essa questão audiovisual. De vinhetas estudadas de abertura, de efeitos especiais, de ótimos cortes. O corte talvez seja a principal arma que as pessoas não percebem hoje dentro de um vídeo. O professor nunca gagueja, o professor nunca se enrola (ROSA, 2021).

³³ A duração média de vídeos do YouTube é de 15 minutos, enquanto o tempo ideal, segundo algumas empresas de marketing digital e publicidade, é de 2 minutos. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/duracao-de-videos/>. Acessado em: 28/03/2021.

É difícil mensurar em número. Mas a comunicação do meu trabalho audiovisual vai muito além do que eu deixei do roteiro, e que eu estou falando ali. A comunicação está na thumb, que é a miniatura do vídeo; a comunicação está no título do vídeo; a comunicação está nos comentários que o vídeo incita. Então realmente todas essas técnicas elas fazem com que o conteúdo que o professor passe eu acho que não ultrapasse os 50%, não. [...] Eu acho que é um desafio para que os professores para que eles não fiquem tão presos, e eu acho que falaria isso para mim mesmo. Como professor eu me sinto muito preso no conteúdo. Eu penso assim ‘não posso falhar no conteúdo’. Tudo o que eu disser aqui tem que estar, no mínimo rastreável. Pode ser que no futuro a gente faça uma revisão dessa leitura, mas vão perceber que no meu conteúdo não havia desonestidade, não havia má fé. Eu estava informando e estava tudo ali sendo rastreado. Essa preocupação é tão grande que ela muitas vezes faz com que o professor não se preocupe em nada com a qualidade visual propriamente dita (SOLLA, 2021).

É perceptível na fala dos professores que os elementos audiovisuais compõem uma importante parte para a constituição da narrativa histórica do Professor Youtuber. Eles se constituem dentro, fora e entrecortando a linguagem oral do professor, tecendo novas mensagens e movimentando novos sentidos.

Sobre isso, o conceito de fabulação é primordial para o trabalho dos elementos narrativos propostos por Pereira e Torelly. Fabular é ir além da comunicação lógica, direta, pois recria e movimenta uma arquitetura de imagens, sons, lugares, sentimentos e falas. Para o ensino do conhecimento histórico, a fabulação pode construir pontes entre a aula e complexas redes de sentidos, interpretações e diferentes temporalidades. Para os autores “a melhor forma de aprender História não é oferecendo um quadro de imagens fixas do real, mas convidando as novas gerações a intuírem que o tempo é sinal de mobilidade” (PEREIRA; TORELLY, 2014, p. 295).

Bittencourt (2005), ao tratar do método dialético para o ensino de História, nos auxilia na reflexão sobre a construção da narrativa histórica nas videoaulas do YouTube. Ela demonstra a necessidade de valorização de teses, ideias e visões opostas, pois são inerentes a vida humana, socialmente construídas e que fomentam diferentes percepções dos fenômenos investigados. Afastando-se das verdades lógicas e integrais, o Professor Youtuber deve privilegiar a historicidade dos conceitos e das narrativas, suscitando problemas que devem ser refletidos ao longo da videoaula expositiva.

Schmidt e Cainelli afirmam que o trabalho do professor de História deve proporcionar a transformação dos temas e das problemáticas levantadas pelos alunos em narrativas históricas (2004, p. 30). Segundo as autoras:

A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que interlocutores constroem significações e sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual se torna inseparável o significado de relação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa. Na sala de aula, evidenciam-se de que forma mais explícita os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica (SCHMIDT; CAINELLI, p. 31)

Assim como na sala de aula, o Professor Youtuber tem possibilidade de construir esses sentidos e significados através de sua produção audiovisual, embora a interlocução entre as partes seja feita em tempos diferentes.

Para que sua narrativa possa ser construída, primeiramente ele compreende a quem ele se dirige, isto é, seu público. Para isto, o conceito de representações sociais fundamenta a linguagem, metodologia e estratégias de ensino que vão se desenvolver através da narrativa:

É fundamental que o professor faça emergir as representações sociais que os alunos possuem sobre o tema a ser estudado, a fim de identificá-las e assim melhor organizar os conteúdos a ser apresentados, ampliar informações, explicar com maior cuidado estudos comparativos, e estabelecer com maior segurança os critérios para a escola de materiais didáticos adequados (BITTENCOURT, 2005, p. 240)

Cunha (2006) define a narrativa histórica como uma delimitação do saber histórico escolar, uma unidade discursiva que possui significado e coesão interna. Ou seja, pensamos na narrativa histórica como um produto do trabalho docente que reúne parte dos seus saberes, escolhas e princípios, fabricando um texto que será executado no momento da aula. Esse texto possui formas múltiplas de tratar o conhecimento histórico e historiográfico, ora direcionando a aula sob um tipo de viés, ora mesclando interpretações paralelas da escrita da História. O autor acima formula os conceitos de narrativas híbridas e narrativas ecléticas para exemplificar a condução das aulas do professor de História. Acreditamos que o Professor Youtuber também se utiliza desses dois campos narrativos para produzir suas videoaulas.

Segundo Cunha, as narrativas híbridas são produtos da junção de dois outros modelos narrativos, isto é, uma terceira via. “Nas narrativas híbridas, vemos uma espécie de fusão

matricial, na qual temos elementos característicos de matrizes históricas diferentes em um mesmo corpo discursivo” (2006, p. 60).

Já para a realidade das narrativas ecléticas, o professor compartimenta as diferentes narrativas em lugares separados. A aula demonstra um leque narrativo amplo, oferecendo modelos explicativos diferentes que podem se articular, mas não se misturam. O professor pode apresentar elementos da historiografia marxista e posteriormente introduzi a interpretação positivista do mesmo contexto.

Chartier (1998), citada por Cunha, afirma que há coerência pragmática nas aulas dos professores que integram modelos opostos ou antagônicos. São os procedimentos didáticos-pedagógicos que viabiliza a acomodação de visões diferentes de um mesmo objeto:

Ao que parece, o processo de apropriação não exige fidelidade a uma determinada matriz historiográfica, seguindo uma lógica pragmática, na qual os saberes são chamados a participar do triângulo didático na medida que são considerados úteis para aquele momento (CUNHA, 2006, p. 54)

Para definir o Professor Youtuber como um modelo docente que também trabalha com a construção de narrativas híbridas e ecléticas em suas videoaulas digitais, vamos recorrer novamente a análise dos vídeos sobre Era Vargas dos três professores entrevistados, Anelize, Bussunda e Walter. Descreveremos trechos dos vídeos que podem apontar algumas aproximações entre as ideias aqui trabalhadas sobre os saberes, métodos e narrativas desses profissionais.

No vídeo da professora Anelize (História do Brasil: ERA VARGAS), encontramos na parte introdutória algumas palavras e conceitos que são vinculados a tradição historiográfica marxista: “no vídeo anterior eu falei um pouquinho para vocês sobre o Tenentismo, sobre o surgimento de novas classes sociais como os proletários, a burguesia industrial” (VERGARA, 2019).

No terceiro minuto da videoaula, vemos o uso de uma charge para ilustrar o conceito de Acordo Café com Leite. A professora apresenta os personagens, faz uma leitura da imagem, seus sentidos e significados. Ela complementa a explicação conectando o documento histórico com a narrativa por ela apresentada.

A narrativa segue o encadeamento de eventos, personagens, explicações de ações, planos e ideias através da passagem de tempo do período histórico em questão. Há o predomínio do viés político-econômico como o fio condutor da exposição:

[...] Mesmo com essa revolta toda, acaba que a classe média, os tenentistas, a burguesia industrial, não vão tentar ali se opor durante muito tempo. O problema é que acontece o estopim para a mudança, que é o assassinato do João Pessoa, o vice do Getúlio Vargas. Esse crime acontece por motivos políticos, e obviamente que essas pessoas já insatisfeitas com o governo vão culpar as oligarquias paulistas pelo assassinato dele. É aí então que as tropas do Rio Grande do Sul, da Paraíba e de Minas Gerais vão se unir numa tentativa de tomar o poder e depor o Júlio Prestes. Acontece então que em outubro de 1930, o Getúlio Vargas depõe o Júlio Prestes, toma o poder no seu lugar e torna então o presidente provisório do Brasil. Esse momento é conhecido como Revolução de 1930 (VERGARA, 2019).

Ao falar da política trabalhista do período, aos 8 minutos de vídeo, a professora estabelece um momento de abertura para elucidar um ponto da narrativa, oferecer uma explicação mais inteligível:

É importante a gente entender que os direitos desse trabalhador que foram dados pelo Getúlio Vargas. Eles não foram dados. Eles simplesmente foram conquistas de trabalhadores ao longo do tempo. Então eles não foram uma simples concessão do governo, mas reflexo dessas lutas trabalhistas, das greves que esses trabalhadores fizeram, desse movimento operário ao longo dos anos. É importante também entender que, embora essas leis trabalhistas estivessem funcionando, também era uma forma que a classe média e o governo encontrou de controlar o trabalhador [...] (VERGARA, 2019).

Aqui temos uma forma mais dialógica de trabalhar diferentes interpretações de um mesmo contexto histórico, mudando o foco da condução narrativa, saindo de grandes personagens políticos para a luta de grupos sociais populares, membros da classe trabalhadora etc. A abstração de falar de uma classe social (classe média) como uma entidade personificada continua. Há também um direcionamento temporal diferente, já que quebra a lógica da luta trabalhista ter se constituído ou atingido sua finalidade apenas com a subida de Vargas ao poder.

Em resumo, a professora Anelize integra em um mesmo texto narrativo pelo menos três modelos historiográficos: a escrita tradicional, ou positivista; a marxista e a dos Annales. Neste caso, podemos estabelecer uma proximidade com as chamadas narrativas híbridas.

Para o vídeo do professor Bussunda (Era Vargas - Resumo ENEM - Mundo História), a interpretação socioeconômica é bastante proeminente, estabelecendo conexões entre a

macroeconomia do período (liberalismo x intervencionismo; Crise de 1929) e as atividades produtivas do Brasil (café, borracha, início da industrialização):

Além desse processo de diversificação produtiva que eu te falei, é importante a gente salientar também o fato que está havendo uma modernização industrial no Brasil. [...] Pela primeira vez alguém mete a mão na economia para poder fazer a industrialização. A industrialização por substituição de importações. A gente começa a ter algumas indústrias para não precisar importar porque a economia mundial está falida (ROSA, 2013).

O fator político também é importante no vídeo do professor Bussunda. Ele relaciona uma outra característica do governo de Getúlio Vargas ao seu autoritarismo. Para isso, o docente explica e diferencia conceitos como o Populismo e o Nazifascismo, localizando o primeiro como usualmente marcado no Brasil e na América Latina.

A linguagem utilizada, entrecortada por trilhas sonoras, imagens, memes e esquetes teatrais, se aproxima do público através de pequenas gírias, frases de elucidação, buscando uma interação através da descontração, informalidade e auxílio. Acreditamos que esses elementos ajudam o docente na fabulação da narrativa, atraindo a atenção dos alunos por aquilo que é dito, falado, explicado, mas também a forma, a colocação do que é dito. O professor entra na narrativa, analisa as situações enquanto as descreve, cria cenários e personagens para representar:

O Vargas continuou investindo no café devido a importância do produto. Só que o Vargas não é burro, cara! Ele pegou e queimou o café, agora, como os caras queimavam na República Velha, mas ele queimou em locomotiva de trem. Aí tu imagina, velho, o maquinista da locomotiva trabalhou 15 horas por dia, chegou em casa, e a mulher: “Ai, como é que tu tá, amor?”, “bah, tá uma loucura, cara! Eu trabalhei todo dia! E trabalho mais umas 15 horas se for preciso!” (ROSA, 2013).

Em resumo, a videoaula de Era Vargas do professor Bussunda também nos parece um caso de narrativa híbrida, onde encontramos um texto que mescla, através de uma linguagem informal e jocosa, aspectos do modelo tradicional e marxista como condutores do ensino de História.

No vídeo do professor Walter (ERA VARGAS (Revolução de 1930) #1), a narrativa segue um enredo explicativo e fabulado, criando e recriando momentos, cenas, situações que se encaixem ao instrumento didático da oralidade, tal como um narrador que vai construindo

um universo particular dos fatos históricos, encaixados e imaginados dentro de uma linguagem que extrapola a possibilidade do concreto, mas sabe que inclui liberdades à sua narrativa como um atributo facilitador:

Notícia do dia: o presidente “mete o louco”! O que que aconteceu? Washington Luís, ao invés de indicar um cara de Minas Gerais indicou outro de São Paulo. Que ramelada. Adivinha quem comemorou essa ramelada? O “indormível” Getúlio Vargas. [...] Então os mineiros, ligeiros, pensaram em um jeito legal de responder essa traiagem aí. Então eles iam arrumar parceiros para ir contra a elite de São Paulo. Claro que eles iam ter que dar alguma coisa em troca. Então conseguiram alguns parceiros. Conseguiram lá na Paraíba uma parceria legal, em troca, deixaram os paraibanos escolherem o próximo vice-presidente, que ia ser o João Pessoa. Agora, o melhor acordo foi com a galera lá do Rio Grande do Sul. Para eles, como acordo foi “bão”, eles tinham que ter o direito, pelo menos, de escolher o próximo presidente do Brasil. E daí que veio o “Getulhão” (SOLLA, 2016).

Enxergamos aqui, mais uma vez, a tendência do modelo positivista como narrativa histórica, privilegiando aspectos políticos, sequenciamento de eventos e datas, revelando um certo determinismo. Não houve, no entanto, sinais de hibridismo ou de ecletismo na narrativa apresentada.

Dessa forma, percebemos que os três professores de História que produzem vídeos para o YouTube adaptam as narrativas conforme os modelos explicativos, integrando-os aos métodos de ensino, a videoaula expositiva.

4.5 O Professor Youtuber de História: o que é, o que faz, como faz e como ser? Uma proposta de eBook

Para concretizar a conceituação do Professor Youtuber como uma categoria docente dentro da cultura digital, resolvemos elaborar um eBook que reúne informações e possibilidades para se ensinar História através da plataforma do YouTube. Dessa forma, o fruto de nosso trabalho realizado no ProfHistória é essa presente pesquisa em conjunto com este livro digital.

Nos baseamos em algumas considerações encontradas ao longo deste nosso trabalho, no que diz respeito ao potencial pedagógico que a plataforma possui; conhecimentos compartilhados nas redes (sites, vídeos, cursos) sobre produção audiovisual para o YouTube, seus aspectos técnicos e comunicativos; relatos dos professores que produzem conteúdo educacional de História.

O objetivo do eBook é compartilhar experiências com os professores de História que desejam criar conteúdo digital através das videoaulas do YouTube, sobretudo, com aqueles que possuem uma experiência pontual com esse tipo de atividade. Esta obra ressalta elementos de natureza técnica, mas também didática e historiográfica, tendo em vista o oferecimento de suporte para que os professores compreendam o papel do YouTube como um espaço para o ensino do conhecimento histórico escolar e quais são as maneiras para construir uma narrativa histórica audiovisual.

O eBook se divide em quatro capítulos: estratégias técnicas; estratégias comunicacionais; estratégias de ensino; a narrativa histórica no YouTube.

Estratégias técnicas: aqui reunimos um conjunto de dicas e sugestões para aquisição ou adaptação de equipamentos e utensílios voltados para viabilizar a gravação dos vídeos. Dividimos o capítulo em cinco seções: câmera / vídeo; microfone / áudio; iluminação; cenário e acessórios; editores de vídeo.

Estratégias comunicacionais: nesta parte listamos informações importantes para adaptação da linguagem do YouTube, cortes de edição, inclusão de elementos hipertextuais, formas de construção de vídeo etc.

Estratégias de ensino: este capítulo conta com reflexões propostas aos professores, convidando-os ao planejamento pedagógico que entre em consonância com os aspectos técnicos e comunicativos do YouTube, concebendo a plataforma como um espaço para a educação não formal.

A narrativa histórica no YouTube: aqui remontaremos alguns elementos que compõem a narrativa histórica nas videoaulas do YouTube, suas possibilidades e articulações. Assim como na parte anterior, o objetivo deste capítulo é promover uma reflexão da metodologia docente e seu saber fazer diante da cultura audiovisual digital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, acreditamos ter conseguido demonstrar que o ensino de História pode se dar através das mídias digitais, por vias formais ou informais da educação. O conhecimento histórico tem circulado de várias maneiras na cultura digital, seja na forma de memória, entretenimento ou videoaulas. Certamente é um movimento que vem sendo percebido diariamente por jovens estudantes e professores brasileiros, dado o alto investimento de tempo para o uso das mídias e o consumo audiovisual que a internet tem proporcionado, além do crescimento de canais e produção de vídeos com propósitos educacionais.

É um desafio do tempo presente transformar o YouTube em um campo de análise e os produtos pedagógicos audiovisuais de professores de História como objetos de estudo. No entanto, é seguro apontar que essa plataforma digital se converteu em um importante lugar para o aprendizado da História, e consequentemente seu ensino. Há uma demanda de reflexões sobre como se ensina através do YouTube e quais práticas docentes são transportadas da experiência da sala de aula para a mídia digital. Portanto, afirmamos a necessidade de mais estudos e indagações sobre o tema, ampliando possibilidades de investigação.

Ao longo deste trabalho, tratamos de lidar com dois universos didáticos relacionados ao YouTube e o ensino de História: usá-lo como recurso e produzir conteúdo para ele. São formas distintas de manusear a plataforma, o que compete um olhar aguçado sobre os métodos, as formas e as linguagens que essa mídia veicula ou pode oferecer.

Em primeiro lugar, vimos que, seja por sua base documental, pela dialética entre aulas de História ou a oficina de produção de vídeos por parte dos alunos, o YouTube é uma esfera a ser explorada dentro do cotidiano escolar, levando em conta sua multiplicidade de sentidos e possibilidades de atuação na sala de aula.

Em segundo lugar, o surgimento da categoria do Professor Youtuber. Para a realidade do ensino de História, um docente que atua por meios digitais, através de uma linguagem falada, de método expositivo, que constrói sua narrativa histórica através de recursos midiáticos, comunicacionais e fabulatórios, dotando a História de imagens, sons, vinhetas, esquetes, imaginação e novas formas de interpretação.

No YouTube, ensinar e aprender História ganha sentidos que são viabilizados por técnicas específicas de edição, entrecortando discursos, reestruturando sentidos e imaginando o passado através de uma narração que conduz e adiciona elementos. Portanto, entendemos

essas narrativas históricas como um discurso didático expositivo, instrucional, porém dotado desse conteúdo fabulatório que lhe dá unidade.

Assim, entendemos que as videoaulas de História do YouTube devem ser pensadas e problematizadas de acordo com sua natureza educacional. Portanto, devemos analisar essas produções audiovisuais através de critérios didáticos e pedagógicos, compreendendo os saberes e práticas docentes que são ali manifestadas e inseridas no contexto de um ensino de História audiovisual, onde o Professor Youtuber aparece como uma categoria específica, rompendo com a dicotomia do universo escolar analógico e a cultura digital.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, M. Visões da Pós-modernidade: discursos e perspectivas teóricas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 184-217.

ALBIERI, S. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, J. R.; ROVAI, M. G. O. (Org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-28.

ALONSO, K. M. Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. In: CERNY, R. Z. et al. (Org.). **Formação de Educadores na Cultura Digital: a construção coletiva de uma proposta**. UFSC. Florianópolis, 2017.

ARANHA, C. P. et. al. YouTube como Ferramenta Educativa para o ensino de ciências. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol.21, n1. Jan/abril. 2019.

ARAÚJO NETO, J. A. **A utilização das mídias digitais na sociedade midiaticizada**. 7º Encontro Nacional da Alcar. Fortaleza, 2009.

ARAÚJO, G. Z. Ler, pesquisar e escrever história em tempos de internet: desafios e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 151 - 164, set. 2014. ISSN 2175-1803. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014151/3712>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ARRUDA, E. P. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. **Revista Educação**, v. 36, n. 2, p. 232-239, maio/ago. 2013.

BARROS, A. R. O uso de vídeos do YouTube como fonte histórica por meio da aula oficina. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE).

BARCA, I. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: **Jornada de educação histórica, Anais**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.

_____. **Ensinar história de modo linear faz com que os alunos se lembrem só dos marcos cronológicos.** Revista Nova Escola, São Paulo, ed. 260, mar. 2013. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BERGMANN, K. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

BERGMANN, J., SAMS, A. **Sala de Aula Invertida:** Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem. Rio Janeiro: LTC, 2018.

BERK, R. A. Multimedia Teaching with Video Clips: TV, Movies, YouTube and mtvU in the College Classroom. **International Journal of Technology in Teaching and Learning**, p. 1-21. 2009.

BERNARDAZZI, R. COSTA, M. H. B. V. Produtores de conteúdo no YouTube e as relações com a produção audiovisual. **Communicare**, São Paulo, v. 17 – Edição Especial de 70 anos da Faculdade Cásper Líbero, p. 146-160, set. 2017.

BETETTO, J. R. **O uso do vídeo como recurso pedagógico:** conceitos, questões e possibilidades no contexto escolar. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

BISPO, L. M. C.; BARROS, K. C. Vídeos do YouTube como recurso didático para o ensino de História. **Atos de Pesquisa em Educação**, 2016, vol. 11, no 3, p. 856-877.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006.

BOMFIM, M. N. C. SAMPAIO, F. F. **A Web 2.0, suas tecnologias e aplicações educacionais.** Relatório Técnico – NCE / UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

BONINI-ROCHA, A. C.; OLIVEIRA, L. F. DE; ROSAT, R. M.; RIBEIRO, M. F. M. Satisfação, percepção de aprendizagem e desempenho em vídeo aula e aula expositiva. **Ciências & Cognição**, v. 19, n. 1, 1 mar. 2014.

BORGES, M. K; KAMIGOUCI, T. H. M. Do Youtube à escola: transformações nas práticas docentes dos professores de história, provocadas pelo acesso de estudantes a conteúdos de história veiculados por youtubers. **Media Education** – Firenze University Press. 2020.

BUENO, M. O. B. **Digital e redes sociais**: Incerteza e ousadia na formação de professores. Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2014.

CAINELLI, M. R. A história ensinada no estágio supervisionado do curso de História: a aula expositiva como experiência narrativa. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 173-182, ago. 2009.

CAINELLI, M. R. TOMAZINI, E. C. S. A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em história: um estudo sobre o Pibid / História / UEL. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2017.

CAMARGO, I. ESTEVANIM, M. SILVEIRA, S. C. D. Cultura participativa e convergente: o cenário que favorece o nascimento dos influenciadores digitais. **Communicare**, São Paulo, v. 17 – Edição Especial de 70 anos da Faculdade Cásper Líbero, p. 96-118, set. 2017.

CAMAS, N. P. V. Et al. Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.179-198, jul./dez. 2013.

CAMPOS, S. B. O Impacto das Tecnologias no Cotidiano Escolar: Um Saber Necessário na Educação Contemporânea. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 77-86, jan. / jun. 2007.

CARLÓN, M. Contrato de fundação, poder e mediatização: notícias do front sobre a invasão do You tube, ocupação dos bárbaros. **MATRIZES**, v. 7, n. 1, p. 107-126, 5 jun. 2013.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CERRI, L. F. Os objetivos do ensino de história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 137-146, out. 1999.

_____. O historiador na reflexão didática. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013.

_____. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p110-125, mai./ago. 2014.

CHRISTENSEN, C. HORN, M. B. STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013.

COSTA, M. A. F. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8, p. 247-264. 2015.

COUTINHO, C. LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, Lisboa, Vol. XVIII, nº 1, p. 5-22, 2011.

CUNHA, A. V. C. S. As narrativas históricas escolares e suas matrizes de referência. **História e Ensino**. v.12; p.49-66, Londrina: Ed. Humanidades, 2006.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, Out. 2007.

DEWITT, D. et al. **The potential of Youtube for teaching and learning in the performing arts**. In: **13th International Educational Technology Conference**. Kuala Lumpur, 2013.

DIAS, L. E. S. P. **A Metodologia da Aula-Oficina no Ensino da História e da Geografia**. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da História e da Geografia – Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2014.

DUFFY, P. **Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning**. In: **European Conference on ELearning**, ECEL (p. 173-182). 2008.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e escolas na contemporaneidade. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escolas na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERREIRA, E. C. **O uso dos audiovisuais como recurso didático**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia) – Universidade do Porto. Porto, 2010.

FRIEDRICH, I. I. H; CONRADI, C. C. N. **Uso e Produção de vídeos nas aulas de História: Limitações e Possibilidade**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE).

GOMES, P. G. Midiatização: um conceito, múltiplas vozes. **Revista Famecos**. Porto Alegre, v. 23, n. 2, maio, junho, julho e agosto de 2016.

GUIMARÃES, M. L. S. História, memória e patrimônio. In: OLIVEIRA, A. J. B. (Org.). **Universidade e lugares de memória. Rio de Janeiro**: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fórum de Ciência e Cultura, Sistema de Bibliotecas e Informação, 2008.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

JONES, T.; CUTHRELL, K. YouTube: educational potentials and pitfalls. **Computers in the Schools**, v. 28, n. 1, p. 75-85, 2011.

KAMERS, N. J. **O Youtube como ferramenta Pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

KARHAWI, I. Influenciadores digitais: conceitos e práticas em discussão. **Communicare**, São Paulo, v. 17 – Edição Especial de 70 anos da Faculdade Cásper Líbero, p. 46-61, set. 2017.

_____. **Influenciadores digitais**: o Eu como mercadoria. In: SAAD, E., SILVEIRA, S. C. (Orgs). **Tendências em comunicação digital**. São Paulo: ECA/USP, 2016, p. 38-59.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, C. G. **O ensino de história na palma da mão**: o Whatsapp como extensão da sala de aula. Dissertação (mestrado em ensino de história - PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.

LOPES, D. Q; SOMMER, L. H; SCHMIDT, S. Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line. **Educação & Linguagem**, v. 17, n. 2, 54-72, jul.-dez. 2014.

LUCCHESI, A. A história sem fio: questões para o historiador da Era Google. **Anais do XV Encontro Regional de História da Anpuh** – Rio. Rio de Janeiro, 2012.

MACHADO, D. V. **Aplicação de videoaulas complementares e a análise do seu emprego no processo de ensino-aprendizagem em física no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MARTINO, Luis Mauro Sa. **Teorias das mídias Digitais: Linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARTINS, L. J. **O papel das mídias sociais na construção da identidade social do sujeito pós-moderno**. Monografia (especialização em desenvolvimento web) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2013.

MAUAD, A. M; DUMAS, F. Fontes orais e visuais na pesquisa histórica. In: ALMEIDA, J. R.; ROVAL, M. G. O. (Org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010. 2ª edição.

MORAIS, G. Novas tecnologias no contexto escolar. **Comunicação & Educação**, n. 18, p. 15-21, 30 set. 2000.

MORAN, J. M. **Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias auditivas e temáticas**. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T e BEHRENS, M. As novas tecnologias e mediação pedagógica. 1 ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan. /abr. de 1995.

MOTA, M. F; MELO, L. J. F; ANDRADE, D. C. M. Seria o educador um digital influencer para a difusão de saberes na cultura ciber? **II Encontro Regional Norte-Nordeste da ABCiber: Redes Educativas e os desafios atuais da Ciberultura**. Aracaju, novembro, 2019.

NAPOLITANO, M. **A história depois do papel**. In: PINSK, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015.

NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, S. R. MARIAN, S. R. H. CUBA-MANCEBO, R. Atuando como diretor: A Construção de Documentários como Técnica de Ensino-Aprendizagem. **Revista ADM.MADE**, Rio de Janeiro, ano 15, v.19, n.3, p.1-15, setembro/dezembro, 2015.

O'REILLY, T. **O que é Web 2.0 Padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software**. Press delete, 2005. Disponível em: <https://pressdelete.files.wordpress.com/2006/12/o-que-e-web-20.pdf>. Acesso em: 14/08/2020.

PARNAÍBA, C. dos S.; GOBBI, M. C. Os Jovens e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: aprendizado na prática. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**. Ano 3 – Edição 4. Junho-Agosto de 2010.

PAVANATI, I. SOUSA, R. P. L. História digital, ensino de história e tecnologias de comunicação digital. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, 2011.

PEREIRA, N. M; SEFFNER, F. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **NCB University Press**, v. 9 n. 5, out. 2001.

QUEIROGA JÚNIOR, T. M. **YouTube como plataforma para o ensino de história: na era dos “professores-youtubers”**. Trabalho de conclusão de curso (graduação em História) - da Universidade Federal da Integração Latino Americana. Foz do Iguaçu, 2018.

RAMOS NETO, J. O.; SÁ, J. P. Ensino de História e educação não formal: o fenômeno das videoaulas do YouTube. **Tecnia**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 170-184, jun. 2019. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/299/118>. Acesso em: 12 set. 2020.

RUBIO, J. C. C.; NAVARRO, Y. A produção de documentários como recurso didático TIC para o ensino de geografia e história: metodologia e proposta de trabalho. **Giramundo: revista de geografia do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 31-28, jan/jun, 2015.

SALGADO, T. B. P. **PÚBLICOS ALGORÍTMICOS: Relevância e recomendação no YouTube**. In: HOMSSI, A. M et al. Tempos de rupturas: críticas dos processos comunicacionais. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

SAMMUR, J. T. E. D; SILVA, P. E. A. L; CORTEZ, P. A. Profissão Youtuber: uma revisão crítica sobre os impactos do ciberespaço nas definições de profissão e trabalho em comunicação social. **XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste**. Juazeiro, julho, 2018.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, Dez. 2005.

SCHMIDT, M. A. M. S. Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências? Considerações sobre o ensino de história para jovens brasileiros. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 87-116, jan.-abr./2015.

SCHMITT, C. M. **O YouTube como ferramenta pedagógica do ensino de Geografia**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SCHNEIDER, C. K; CAETANO, L; RIBEIRO, L. O. M. Análise de vídeos educacionais no YouTube: caracteres e legibilidade. **Revista novas tecnologias na educação**. V. 10. N. 1. Julho de 2012.

SEGANTINI, V. T. Estudando História na prática: produção de vídeos utilizando telefones celulares a partir de uma fonte histórica. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.1. (Cadernos PDE).

SERRANO, K. E. **O uso das mídias no ensino de história para os anos finais do ensino fundamental**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre,

SETTON, M. G. **Mídia na educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

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

SILVA, M. P. O. **YouTube, juventude e escola em conexão: a produção da aprendizagem ciborgue**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

SILVA, R. C; VIEIRA, E. A. O. Videoaula como parte da mediação da aprendizagem. In: **XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância. IV Congresso Internacional de Educação Superior à Distância**. Natal, 2018.

SOUZA, M. V. GIGLIO, K. **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária**. São Paulo: Blucher, 2015.

SOUZA, R. F. **Usos e possibilidades do podcast no ensino de história**. Dissertação (mestrado em ensino de história - PROFHISTÓRIA) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, T; BORGES, F. A; BARRO, M. R. Características das Videoaulas mais Populares dos Canais de Química do YouTube. **Edu. Rev.** Virtual Quim. 2020, 12, 981-992, 2020.

SUSCA, V. A Tecnomagia e o Cotidiano – Sociologia da Emoção Pública. **Revista FAMECOS**, v. 24, n. 1, p. ID23719, 2 jan. 2017.

_____. **Afinidades conectivas:** para compreender a cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2019.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

PEREIRA, N.; TORELLY, G. O retorno da aula expositiva no ensino de História: notas para uma prática fabulatória. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, 23 set. 2014.

VARGAS, A.; ROCHA, H. V.; FREIRE, F. M. P. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **Revista Renote:** novas tecnologias de educação. Porto Alegre, vol. 5, n. 2, dez., 2007.

VIEGAS, A. **Qual impacto da tecnologia em sala de aula?** Par: plataforma educacional, 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/tecnologia-na-sala-de-aula/>. Acessado em: 15/08/2020.

WILSON, A. **YouTube in classroom.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Toronto. Toronto, 2015.

Discente: Pedro Botelho Rocha

Orientadora: Prof^a Dr^a Juliana Alves de Andrade

INTRODUÇÃO

Este presente roteiro tem como objetivo coletar informações e dados referentes aos professores de História que produzem conteúdo audiovisual para a plataforma do YouTube. Desejamos conhecer as histórias de vida, formação acadêmica, metodologias aplicadas, escolhas e descartes na elaboração dos materiais, estratégias, composição de narrativas e outros pontos que cercam o trabalho dos professores youtubers.

1) QUESTÕES BIOGRÁFICAS

- Nome completo, idade e local de nascimento
- Quais experiências de vida levaram a decisão de ser professor? Por que a escolha pela História?
- Quais foram suas referências profissionais, professores marcantes, que ajudaram a construir seu próprio perfil como docente?
- Como definiria seu papel enquanto professor?

2) QUESTÕES COMUNICACIONAIS E TÉCNICAS

- Quais elementos técnicos são fundamentais para a produção audiovisual do seu conteúdo? Você produz esses elementos ou conta com alguma assessoria?
- Como você definiria a linguagem do YouTube vinculada ao seu trabalho? Ela é determinante para o contato com seu público?
- Como é o processo de engajamento e interação com seu público?
- Você se consideraria um influenciador digital? Se sim, como isso impacta seu trabalho?

3) QUESTÕES HISTORIOGRÁFICAS

- Como ocorre a divisão e seleção dos conteúdos? Quais são os critérios escolhidos?
- De que maneira você definiria o trabalho do professor de História no YouTube? Qual o seu papel nessa plataforma midiática?
- Como ocorre o trabalho de fontes históricas na sua produção audiovisual?
- Quais saberes você procura mobilizar enquanto professor de História no YouTube?
- Quais são os desafios e diferenças de um professor de História no YouTube em relação a um professor de ensino presencial?
- O que é preciso para se tornar um professor de História no YouTube?